

TAMPEREEN YLIOPISTO

Taiteellinen oppiminen näkemään saattamisena

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

PAULIINA POLTTILA

Toukokuu 2017

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mikä merkitys taiteellisella oppimisella on kuvittelukyvyyn kehittymiselle ja sitä kautta ilmiöiden näkemään saattamiselle. Tutkimuksen teoreettisina lähtökohtina toimivat taiteellinen oppiminen näkemään saattamisena ja kuvittelukyvyyn käsite.

Tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa on käytetty gadamerilaisen hermeneutiikan tutkimusotetta. Tutkimuksessa on pyritty saattamaan teoria ja empiria keskustelemaan keskenään ja tuomaan näkyviin tutkijan tulkinta tässä prosessissa. Tutkimuksen empiirisenä aineistona on neljä taidekasvatuksen ja kasvatustieteiden filosofian asiantuntijan teemahaastattelua ja niiden analysoinnissa käytettiin teoriasidonnaista sisällönanalyysia.

Tutkimustuloksena aineistosta syntyi kuusi teemaa, jotka olivat *taide kuvittelukyvyyn kehittäjänä ja todellisuussuhteen laajentajana, ihmisen yhteydestä todellisuuteen, kokemus kuvittelukyvyyn perustana, yksilöllisestä kokemuksesta yleiseen, taide empatian ja vastuun herättäjänä, opettaja näkemään saattajana sekä näkemään saattamisen ulottuvuuksia*, joka on synteesi kuudesta edellä mainitusta teemasta.

Näkemään saattamisella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa syvemmän ja laajemman todellisuuden tuomista näkyväksi. Näkemään saattaminen ei liity vain kuvataidekasvatukseen, vaan kasvatukseen yleiseen päämäärään. Taiteellisella lähestymistavalla on näkemään saattamisen prosessissa erityinen tehtävä, sillä tutkimuksen tuloksien mukaan ”näkemättömyyden” voi saada kosketuksen taiteellisen toiminnan harjoittaman kuvittelukyvyyn kehittymisen kautta.

Tutkimustuloksista pääteltiin, että taiteellinen toiminta voi toimia alueena, jossa ulkopuolisen (aistittavan) ja ihmisen sisäisen todellisuuden yhteyden luominen, dialogi, voi tapahtua. Se on kohtaamisen alue, jossa niin oppilas kuin opettaja voi kohdata sekä ilmiön että toisensa. Taiteellinen toiminta voi tarjota tilan, jossa oikeiden ja väärin vastausten sekä ennalta asetettujen kaavojen sijaan pyritään avaamaan tilaa yhteiselle näkemän pohtimiselle ja oppilaiden omalle äänelle. Taide luo siis parhaimmillaan kohtaamisen tilan, jossa tuodaan näkyväksi itseä (omaa sisäisyyttä) mutta myös kuunnellaan ja tutkitaan toiseutta, ulkopuolista todellisuutta.

Näkemään saattaminen vaatii opettajalta kykyä saattaa ilmiö ja oppilas keskustelemaan keskenään. Oppilaan pitäisi päästä kosketuksiin maailman kanssa, eikä pelkästään opettajan tai oppikirjojen tarjoamien reflektoitujen käsitysten kanssa. Tämä edellyttää, että maailma, johon oppilaita kasvatetaan, säilyy tarpeeksi avoimena.

Kun oppilaat saatetaan rakentamaan suhdettaan ympäröivään maailmaan, on taiteellisella toiminnalla merkittävä tehtävä. Maailman ja itsen suhteen (ja kuvittelukyvyyn) perustana on ihmisen aistimellinen suhde maailmaan. Tälle maailmaan liittymisen vaiheelle tulisi antaa tilaa kouluopetuksessa, sillä ihmisen korkeammat kyvyt, kuten empatia ja vastuun tunne, kumpuavat alun perin lapsen aistimellis-kehollisesta suhteesta maailmaan. Siksi näkemään saattaminen ei liity vain taidekasvatukseen, vaan kasvatukseen yleiseen päämäärään. Edellä mainittu myös perustele, miksi taiteellisella toiminnalla tulisi olla keskeinen sija kouluopetuksessa tiedollisen opetuksen rinnalla. Taiteellisen työskentelyn vaikuttavuus liittyy erityisesti sen kykyyn liittää ihminen tutkittavaan ilmiöön. Kehollisuus ja kokemuksellisuus toimivat niin sanottuna maailmasuhteen ankkurina, johon kuvittelukyky (ajattelu) voi nojata.

Avainsanat: Taiteellinen oppiminen, taidekasvatus, näkemään saattaminen, kuvittelukyky, kokemuksellisuus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	4
2	TAIDEKASVATUS NÄKEMÄÄN SAATTAMISENA.....	7
2.1	NÄKYMÄTÖN LAPSI NÄKYVÄKSI – ITSEYS KASVATUSIDEAALINA	7
2.2	TAIDE VALMIINA OMAKSUTTUIJEN AJATUSTEN KYSEENALAISTAJANA	10
2.3	TAITEEN KEINON MAAILMAN AISTITTAVAKSI TEKEMINEN	12
2.4	KUVITTELU VALAISIJANA	12
3	TAITEELLIS-ESTEETTINEN TIETO.....	14
3.1	AISTILLISUUS JA TUNTEET TAITEELLIS-ESTEETTISEN TIEDON PERUSTANA	14
3.2	VUOROVAIKUTUSTIETO.....	16
3.3	KOHTI TAITEEN TRANSFORMATIIVISTA TEHTÄVÄÄ	16
4	TUTKIMUSASETELMA	18
4.1	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	18
4.2	TUTKIMUSOTE	18
4.3	TUTKIMUSKOHDE	20
4.4	AINEISTONKERUU.....	22
4.5	AINEISTON ANALYYSI.....	23
5	TULOKSET	26
5.1	TAIDE KUVITTELUKYVYN KEHITTÄJÄNÄ JA TODELLISUUSSUHTEN LAAJENTAJANA	26
5.2	IHMISEN YHTEYDESTÄ TODELLISUUTEEN	30
5.3	KOKEMUS KUVITTELUKYVYN PERUSTANA	36
5.4	YKSILÖLLISESTÄ KOKEMUKSESTA YLEISEEN	38
5.5	TAIDE EMPATIAN JA VASTUUN HERÄTTÄJÄNÄ.....	41
5.6	OPETTAJA NÄKEMÄÄN SAATTAJANA	43
5.7	NÄKEMÄÄN SAATTAMISEN ULOTTUVUUKSIA	44
6	JOHTOPÄÄTÖKSET.....	49
6.1	POHDINTA.....	49
6.2	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	53
	LÄHTEET.....	55

1 JOHDANTO

Taiteelliseen lähestymistapaan opetuksessa ja oppimisessa tutustuin aloittaessani opinnot Snellman-korkeakoulun steinerpedagogisessa opettajankoulutuksessa vuonna 2010. Taiteellista lähestymistapaa käytettiin opetuksessa niin itsekasvatuksen välineenä kuin apuna ilmiöiden havainnoimisessa. Koin taiteelliset opinnot ennen kaikkea juurruttavina, sillä taiteellisen työskentelyn kautta minulle syntyi tutkittaviin ilmiöihin omakohtainen ja elävä suhde. Päättötutkielmassani tutkin taiteellisen oppimisen merkitystä steinerkoulun luonnontiedon opiskelussa. Tutkimuksen avulla syvensin käsitteellistä ymmärrystäni taiteellisen oppimisen ja ajattelun merkityksestä maailman ymmärtämisessä. Mielenkiintoista taidekasvatuksen polullani onkin se, että olen kokenut taiteen vaikuttavan nimenomaan ajatteluuni, vaikka taiteellisen oppimisen ei usein ajatella olevan tekemistä paljonkaan ajattelun kanssa (Eisner 2002, 35).

Draamakasvatuksen perusopinnoissa vuonna 2015 jatkoin taiteellisen oppimisen erityislaatuun tutustumista ja tutustuin muun muassa Inkeri Savan (1993) taiteellisen oppimisen kokonaisvaltaiseen malliin niin teoriassa kuin käytännössä draamatyöskentelyn parissa. Draamakasvatuksen perusopinnoissa erityisesti vuorovaikutustiedon merkitys teki minuun vaikutuksen. Lisäksi taiteellisen oppimisen kokonaisvaltaisen mallin rakenne auttoi minua jäsentämään taiteellisen oppimisen prosessia.

Tampereen yliopiston kuvataiteen aineopinnoissa olen jatkanut syventymistä taiteelliseen oppimiseen ja tutkimiseen. Luokanopettajaopinnoissa osallistuin myös ohjaajani professori Veli-Matti Värin kasvatustieteen luentosarjaan ”Ihminen, luonto ja kulttuuri”. Kurssilla tarkastelimme niin eettisiä, kulttuurillisia kuin taloudellisia ilmiöitä ja niiden suhdetta kasvatukseen. Kasvatustieteen luentosarja avasi mielenkiintoisia näkymiä kulttuurin perittyyn kehikseen ja sen suhteeseen kasvatukseen. Tarkastelin kurssiesiössäni, mikä osuus kasvatuksella on ja voisi olla suhteessa perittyihin toimintamalleihin – toimiiko kasvatustieteen, koulutus ja koko sosiaalisuus näiden syvärakenteiden ylläpitäjänä vai olisiko kasvatuksella mahdollisuus vallitsevan kulttuurin ylittämiseen? Vähän kyseisen kurssin jälkeen törmäsin sattumalta professori Inkeri Savan teokseen *Katsomme – näemmekö? Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista*.

Kyseisessä teoksessa tutustuin hänen ajatukseensa taidekasvatuksesta aistimaan ja näkemään saattamisena. Tässä yhteydessä näkeminen ajatellaan *”arkimerkitystä laajempaan silmän ja käden liikkeen ja havainnon, fyysisen todellisuuden sekä mielellisen kokemisen aktiivisena ja rikkaana kokonaisuutena”* (Sava 2007, 16).

Nämä edellä mainitut kohtaamiset taiteen, taidekasvatuksen ja kasvatusfilosofian alalla vaikuttivat siihen, että halusin myös tässä pro gradu –tutkielmassa jatkaa taiteellisen oppimisen merkityksen pohtimista. Tutkimusaiheekseni muodostui tutkia taiteellista oppimista näkemään saattamisen viitekehyksestä. Pyrin saamaan tutkimuksessani selville, mikä merkitys taiteellisella oppimisella on kuvittelukyvyn kehittymiselle ja sitä kautta ilmiöiden näkemään saattamiselle.

Tutkimusotteena käytän gadamerilaista hermeneutiikkaa, jonka avulla pyrin saattamaan teorian, perinteen, ja empirian keskustelemaan keskenään. Perinnettä tutkimuksessani edustaa erityisesti Inkeri Savan käsitteellistämä näkemään saattamisen viitekehys, Veli-Matti Värin dialogisuuden idea sekä Merleau-Pontyn ja Varron kirjoitukset kokemuksen merkityksestä maailman ymmärtämisessä. Empiirisenä aineistona tutkimuksessani on neljä kuvataidekasvatuksen ja kasvatusfilosofian asiantuntijahaastattelua. Vaikka haastateltavat ovat enimmäkseen kuvataidekasvatuksen alalta, ei tutkimukseni keskity pelkästään kuvataidekasvatukseen vaan yleisesti taiteellisen toimintaan näkemisen saattamisen prosessissa. Tutkimukseni ei myöskään keskity taidekasvatuksen didaktiikkaan, vaan näkemään saattaminen tulee nähdä yleisesti kasvatuksen päämäärään liittyvänä asiana, jossa taiteellisella toiminnalla on erityinen tehtävä.

Näkemään saattaminen on ajankohtaista ajassamme, jossa lapset ja nuoret sosiaalistuvat jo varhain yhteiskuntaan, johon kuuluvat kulutus, mediat, kulttuuriteollisuus ja kansainvälisyys (Värri 2002, 106). Perinteisen kulttuurin identiteettimallit ja sosiaalisen maailman elementit elämänmuotoineen välittyvät sosialisatiossa lapselle ja niistä tulee osa lapsen esiymmärrystä, ikään kuin ennalta annettua tulkintaa, jonka rajoissa lapsi todellistuu yksilönä (Lehtovaara 1994, 71). Taide voi toimia valmiina omaksuttujen ajatusten kyseenalaistajana tuomalla asioita näkyväksi ja pohdittavaksi (esim. Sava 2007).

Taiteellisen oppimisen merkitystä täytyy usein perustella. *”Taide käsitetään toisaalta keventäväksi saarekkeeksi koulun työssä ja juhliissa. Toisaalta sitä pidetään tarpeellisena vain joko taiteellisesti lahjakkaaksi määritellyille oppilaille tai niille, jotka eivät pärjää erityisen hyvin muissa kouluaineissa.”* (Sava 2007, 13.) Toisaalta esimerkiksi kuvataiteen asema uudessa

opetussuunnitelmassa on laaja-alainen. Sen mukaan ”*kuvataiteen opetuksen tehtävä on ohjata oppilaita tutkimaan ja ilmaisemaan kulttuurisesti moninaista todellisuutta taiteen keinoin. Oppilaiden identiteettien rakentumista, kulttuurista osaamista ja yhteisöllisyyttä vahvistetaan kuvia tuottamalla ja tulkitsemalla.*” (POPS 2014, 143.) Näin kuvataide ei rajoitu vain muuta koulutyötä keventäväksi puuhasteluksi, eikä myöskään taitavien oppilaiden yksinoikeudeksi toteuttaa omaa taitavuuttaan. Kysymys onkin jostain muusta. Voisiko taiteellinen toiminta auttaa löytämään ja näkemään todellisuuden puolia, jotka muuten olisivat vaikeammin tavoiteltavissa? Muun muassa tähän kysymykseen syvennyn tässä tutkimuksessa.

Kahdessa seuraavassa luvussa luon teoreettista pohjaa näkemään saattamiselle taiteellisessa oppimisessa sekä käsittelen taiteellis-esteettisen tiedon erityispiirteitä. Tämän jälkeen, neljännessä luvussa, avaan tutkimusasetelmaa ja kerron muun muassa miten gadamerilaisen hermeneutiikan tutkimusote näkyy tässä tutkimuksessa. Tulosluvussa haastateltavat pääsevät ääneen ja keskustelemaan myös perinteen kanssa. Viimeiseksi yhteenveto-luvussa esitän oman tulkintani tutkimusprosessin tuloksista ja pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiin.

2 TAIDEKASVATUS NÄKEMÄÄN SAATTAMISENA

Sava (2007, 16, 97) kirjoittaa taidekasvatuksesta näkemään saattamisena. Tämän näkökulman taustalla on ensinnäkin Juho Hollon (1952, 22) ajatus kasvatuksesta kasvamaan saattamisena. Toisekseen näkökulmaan on vaikuttanut Hollon (1918/1932, 61) esille tuoma mielikuvituksen alkumerkitys valaisemisena ja Paul Kleen (1987, 57) ajatus taiteen tehtävästä tehdä näkyväksi. Taustalla vaikuttaa myös Merleau-Pontyn (1993) ajatukset siitä, kuinka on mahdotonta tehdä kahtiajako näkemisen ja näkyvän, siis ulkoisen ja sisäisen välillä (Sava 2007, 97). Kun Merleau-Ponty (1993, 68) kuvaa taidemaalaria työssään, kuvaa hän maalarin toimintaa ja hänen näkemistään kohtaamisena, jossa on mahdotonta sanoa, ”*missä luonto loppuu ja missä ihminen ja ilmaisu alkaa*”.

2.1 Näkymätön lapsi näkyväksi – itseys kasvatustideaalina

Kasvatus voi toimia maailman muuttajana ja eettisesti oikeutettuna elämänmuotona, jos sen oma erityisyys (Hollo 1952) ymmärretään paradoksina, jossa kasvatuksella on kaksoistehtävä sosialisatona ja individuaationa (Värri 2014, 94). Kasvatuksen luonnetta voisi kuvata toisaalta ideaalisena ja ajattomana, toisaalta reaalisenä ja ajallisena. Kasvatus on kietoutunut oman aikansa sosio-kulttuuriseen tilanteeseen, jossa vallitsee tietyt käsitykset, aatteet ja valtasuhteet. Siksi näkökulmat kasvatuksessa läsnä oleviin arvoihin syntyvät eri aikakausien ja erilaisten yhteiskuntien piirissä. Näin myös hyvän elämän ja moraalisubjektiksi kasvamisen ainekset rakentuvat erilaisten intressien ja kasvatuksessa läsnä olevassa sosialisatoin (yhteiskunnallistumisen) ja individuaation (yksilöitymisen) jännitteessä. (Värri 2007, 70.)

Sosialisatiossa annettujen ja omaksuttujen tapojen, moraaliperiaatteiden ja katsomusten sisäistäminen ei tee ihmisestä vielä varsinaista, vastuullista itseä ja siksi pelkkä sosialisatio ei saa olla kasvatuksen ainoa päämäärä (Värri 2002, 143). ”*Ihminen on enemmän kuin pelkkä sosiaalinen*

olento – hän on myös ainutlaatuinen yksilö, jonka vastuullinen maailmassa oleminen on itseyttä kohti kasvamista, ”varsinaistumista” suhteessa muihin oleviin ja jokapäiväiseen toiseuteen” (emt., 137).

Se, miten kasvatettavan ainutlaatuisuus ja yksilöllinen näkökulma otetaan kasvatuksessa huomioon, riippuu kasvatuslaitoksen määrittämästä kasvatustehtävästä (kasvatuksen suunta ja tarkoitus). Siitä riippuu, kuinka avoin tai suljettu on se maailma, jota varten kasvatus suunnataan ja millä tavoin niissä määrittyy sosialisointin ja itsetymisen suhde. Sosialisointi, jossa ei tunnusteta itsetymisen ideaa, tähtää ennalta määrätyn, suljetun, maailman ylläpitämiseen. (Värrin 2002, 149.) Kasvatuksessa onkin kartettava ennalta määrättyjä, kasvatettavan kohtaloa sitovia hyötyä ja tuloksia korostavia ihannekuvia (emt., 22). Taidekasvatus ei tähtää sosiaalisen statuksen varmentamiseen tai jonkin valmiiksi ajattelun saavuttamiseen. Sen sijaan se pyrkii avaamaan kasvavassa itsessään olevia ilmaisemisen ja ajattelun mahdollisuuksia. (Varto 2001, 7.) Lauri Rauhala (1983, 189) kuvaa kasvattajan tehtävää kasvatettavan merkityshorisontin aukottamisena: *”Hyvän opettaja-kasvattajan keskeiseksi tunnusmerkiksi voisi suorastaan asettaa sen, kuinka hyvin hän pystyy luomaan stimuloivia ja vastaanottavia ymmärtämissuhteitä. Lapsen tajunta voidaan saattaa sellaiseen avoimeen tilaan, että se suorastaan pyytää lisää mieltä, joka täydentää kokemuksessa esiintyvän mielellisen aukon. Tätä ’aukottamista’ voidaan tarpeen mukaan aiheuttaa havainnon, tiedon, tunteen, uskon, tahdon jne. kohdalla.”*

Värrin (2002, 86) mukaan kasvatuksella on kaksinainen tehtävä välittäessä maailman olennaisia puolia kasvattavalle (vaikuttaa kasvattavasti) ja toisaalta kohdata kasvatettava omana itsenään. Kasvatusta voidaankin kuvata kohtaamisena ”kapealla rajalla”, jossa pyritään vaikuttamaan kasvatettavaan kunnioittaen hänen itsetymistään. Näin ollen myös kasvatuksen perusteena (ja välitilassa, kapealla rajalla) tulee olla ja välittyä maailma eikä kasvattajan reflektioita käsityksiä maailmasta. Samoin kasvatettavaa ei pidä supistaa kasvattajan tai yhteisön tarkoitusten mukaiseksi vaan kasvatuksen tulee olla hänen näkökulmansa huomioivaa. Myös tieto kasvatettavasta tulisi olla peräisin toisen kohtaamisesta eikä kasvattajan omista käsityksistä. (Emt., 33, 85.) Värrin ajatusten taustalla on Buberin kasvatusajattelu, keskitien filosofia (emt., 79), ja se kiteytyy hänen dialogisuuden ideassaan (emt. 81). Dialogisen kasvatuksen suuntaa antavat ideaalit ovat itseys ja hyvä elämä ja ne myös edellyttävät toisensa. Kun kasvatuksen ideaalina on kasvatettavan itseys, on sen päämääränä itsetyminen, kasvatettavan itseksi tuleminen. (Emt., 24.)

Tavoiteltava itseys ei ole riippumaton eettisistä ja sosiaalisista ehdoista. Tavoiteltuun itseyyteen liittyy kaksi toisiinsa liittyvää puolta, jotka ovat yksilöllinen ja ylikysilöllinen (yleinen). Ne ovat molemmat välttämättömiä itsekä tulemisessa – yksilöllisyytensä ansiosta ihminen erottuu muista, kun taas ”yleinen puoli kytkee hänet ylikysilöllisiin arvoihin kuten hyvyyteen, kauneuteen ja totuuteen sekä vastuun ideaan.” (Värrä 2002, 25.) Yksilöllisen ja yhteisöllisen vuorovaikutuksen tajuaminen merkitsee eettistä suhdetta maailmassa olemiseen (Sava 2007, 124).

Yksilö ei voi Varton (1996, 48–49) mukaan olla arvojensa ja eettisten päätöstensä alkupiste, sillä hän on riippuvainen muiden mielipiteistä, ympäristöstä. Yksilö on tavallisesti osa kokonaisuutta, joka ohjaa hänen ajatuksiaan ja tekojaan. Varton mukaan tarvitaankin jokin tavallisuudesta poikkeava tila, jossa yksilön itsenäisyys ja riippumattomuus voivat toteutua etiikan ja arvoteorian (ja koko filosofisen ideaalin ihmisestä) edellyttämässä mitassa. Tuossa tilassa yksilö olisi todella arvoteorian ja etiikan mukainen autonominen ja riippumaton arvon lähde ja perusta. ”Tämä tila toteuttaisi sitä filosofian historiassa useasti luotua käsitystä ihmisestä, joka korostaa ihmisen kykyä päästä yksityisyytensä yläpuolelle. Tässä se tarkoittaisi myös sitä tilaa, jossa yksilö pääsee laumallisuutensa yläpuolelle johonkin sellaiseen, jossa toisaalta toteutuu hänen yksilöllisyytensä käsitteen aidossa merkityksessä ja toisaalta jokin yleinen, joka voi toimia myös yleispätevänä perustana”.

Arvojen ja etiikan perustukseen kuuluu jotain, joka on yksilölliseen kokemukseen kuuluvaa ja silti yleistä (Varto 1996, 52). Tämä jokin liittyy myös Varton (emt. 48–53) mainitsemaan tavallisuudesta poikkeavaan tilaan. Se on kokemuksellisuus, jolla on erityinen merkitys yksilöllisyyden ja yleisen kannalta. Olemassaolon kokemisesta voi kuvata lähdekokemuksena, kokemuksena, josta pulppuaa alkuperäistä inhimillistä kokemusta: ”Mikäli se johtaa ihmisen luomaan pohjaa eettiselle todellisuudelleen, se on vaikuttanut ihmisen elämässä alkuperäisenä, yleisenä, mutta silti itse koettuna lähteenä” (emt. 53). Kokemus vapauttaa hänen mukaansa yksilön sidonnaisuudesta ympäristön manipulaatioon. Jotta olemassaolo olisi yksilön elämässä vaikuttava, sen on oltava kokemuksellinen. (Emt., 51–52.)

Myöskään Nussbaumin (2011, 115–116) mukaan ihminen ei saavuta todellista yhteyttä ympäröivän maailman kanssa pelkästään asiatiedon tai logiikan avulla. Yhteyden muodostamiseen ihminen tarvitsee lisäksi kertovaa mielikuvitusta. Sillä Nussbaum tarkoittaa kykyä ajatella, miltä asiat näyttävät toisen ihmisen näkökulmasta sekä kykyä ymmärtää toisen ihmisen tarinaa, tunteita, toiveita ja haluja. Myötätunnon edistäminen on ollut tärkeässä asemassa nykyaikaisessa

demokraattisessa kasvatuksessa niin länsimaissa kuin muuallakin. Jos oppilaitokset haluavat edistää myötätunnon kasvattamista, tulee humanistisille aineille ja taideaineille antaa keskeinen sija opetusohjelmassa. Näin ne soveltavat osallistavaa kasvatusta, joka jalostaa kykyä tarkastella maailmaa toisen näkökulmasta. Koska maailmassa ei ole yksiselitteisiä vastauksia ristiriitaisiin kysymyksiin eikä selkeitä kriteereitä moraalille, tarvitaan Värin (2014, 117–118) mukaan moraalisen mielikuvituksen kehittämistä olemassaolon mahdollisuuksien löytämiseksi. Moraalinen mielikuviutus kehittyy aitojen kohtaamisten kautta ja sen kehittymiseen tarvitaan niin tietoa kuin intuitiota arvoja kohtaan. Suhde arvoihin kehittyy hyveiden kautta, jotka todellisina ollessaan sisäistyvät yksilön arvotajuntaan hänen valintojaan ohjaaviksi toimintaperiaatteiksi. Moraalinen mielikuviutus on myös empatiakyvyn kehittymistä ja omantunnon herkistymistä. Edellä mainittujen kykyjen kehittämiseksi tulisi kasvatuksessa kunnioittaa lasten ja nuorten omia maailmoja. Lisäksi tulisi ruokkia heidän oikeudenmukaisuuden tahtoaan ja kauneudentajuaan sekä luotava heille ”*intellektuaalis-moraalisia resursseja toisin näkemiselle ja toisin kokemiselle heidän identiteettiinsä kohdistuvien paineiden puristuksessa*”.

Snellman käsittelee kasvatuksen ja sivistyksen suhdetta paradoksaalisena, pakon ja vapauden välisenä suhteena, jossa ”totuudellinen” tietäminen syntyy tradition ja itsetietoisuuden synteessä (Uljen 2007, 8–9). Kasvatuksen tarkoituksena on ensinnäkin johtaa lapsi järjellisyteen niin, että lapsi tulee osalliseksi perinnettä ja näin ylittää luonnollisuutensa (kulttuurin pakottaminen). Toisekseen kasvatuksen on tarkoitus johtaa vapauteen. Tietämisen kautta ihmisellä on mahdollisuus ymmärtää ja toimia niin, että kykenee ylittämään vallitsevan kulttuurin. Tietämisen kautta yksilö saavuttaisi siis itsenäisen suhteen traditioon kohottautumalla sen ylle, ”totuuteen”. Kasvatus vapauteen tapahtuu opetuksen avulla. (Emt., 10–12.) Näin kasvatuksella on erityisluonteensa vuoksi mahdollisuus ylittää vallitseva elämänmuoto (Väri 2014, 95).

2.2 Taide valmiina omaksuttujen ajatusten kyseenalaistajana

Lapset ja nuoret sosiaalistuvat jo varhain yhteiskuntaan, johon kuuluu kulutus, mediat, kulttuuriteollisuus ja kansainvälisyys. Perheen ja koulun ulkopuolisilla, epävirallisilla oppimisympäristöillä on huomattava merkitys lasten ja nuorten sosialisatiossa ja ne ovat vieneet perheen ohella myös koululta merkitystä keskeisimpänä oppimisympäristönä. (Väri 2002, 106.) Perinteisen kulttuurin identiteettimallit, hyvän elämän tulkinnat, elämänmuodot, seksuaalisen käyttäytymisen normit, sukupuoliroolit, kansalaishyveet ja kauneuskäsitykset välittyvät

sosialisaatiossa lapselle. Näistä sosiaalisen maailman elementeistä tulee osa lapsen esiymmärrystä, ikään kuin ennalta annettua tulkintaa tai suunnitelmaa, jonka rajoissa lapsi todellistuu yksilönä. (Lehtovaara 1994, 71.) Martusewicz ym. (2014, 50–51) kiinnittää huomion erityisesti puheessa syntyviin poliittisiin ja eettisiin merkityksenantoihin. Kieli, johon kasvamme kulttuurin jäsenenä, luo elementeillään ja suhteillaan ymmärryksemme ympärillä olevasta maailmasta. Ymmärryksen synnyttämät ajattelumallit luovat niin voimakkaan kulttuurillisen järjestelmän, että luulemme sen olevan väistämätön ja luonnollinen.

Pedagogisesti oppimisprosessissa on tärkeää avata tilaa yhteiselle vuorovaikutukselle, erilaisten kokemusten ja olemistapojen ihmettelylle. Opettajan tehtävä on tukea lasta ja nuorta niin, että hänelle kehittyy kyky katsoa maailmaa kriittisesti sekä rakentaa maailmaansa ja olemistaan tukevalta perustalta. *”Paikan ja tilan antaminen sekä samalla rajan osoittaminen nuorten erilaisille ajatteluille, näkökulmille ja suhteille voi muuttaa lapsen tietoa ja omistavaa elämänasennetta vastaanottavasta objektista osalliseksi aktiiviseksi subjektiksi”*. Kun tila antaa vapautta omanlaiselle olemiselle ja toiminnalle, osoittaa raja paikan yhteisössä – kukaan ei ole täällä yksin vaan tila on yhteinen. *”Kun kaupallisuuden ja mainonnan maailmat ovat antaneet nuorelle käsityksen hänen narsismiaan ylläpitävästä keskipisteenä olemisesta, kasvatuksen eettinen tehtävä humanistisessa merkityksessä on paljastaa tämän omistavan olemisen harha”*. (Sava 2007, 181.)

Tietämisen tavat peilaavat kulttuurimme arvostusta ja ne opitaan varhain myös koulussa. Matemaattista ja kielellistä tietoa arvostetaan, sen sijaan aistinen tieto nähdään vaikeasti tavoitettavana ja mystisenä. Emme ole harjaantuneet huomaamaan aistitietoa, vaikka sen läsnäolo olisi ilmeistä. Sen sijaan havaitsemme ympärillä olevaa todellisuuttamme yleistysten ja kategorioiden kautta. (Kallio 2008, 113.) *”Kategorioidessamme osan todellisuudesta asetamme samalla peiton maailman päälle”* – ymmärrämme objektista vain sen, mitä ennakkokäsityksemme sallivat käsittää (Värrä 2002, 61). Varto (2001, 65) kutsuu tätä ohentuneeksi maailmasuhteeksi, jolloin pyrimme paljastamaan maailmasta vain sen, mitä tahdomme. Maailma ei koskaan paljastu täydellisenä kokemuksissamme, koska se on enemmän kuin pystymme älyllisesti käsittämään (Värrä 2002, 61). Luonto ei kuitenkaan välitä meidän pyrkimyksistä rajata sitä – luonnon huonovointisuudesta näemme, että maailma on yksi ja kokonainen (Varto 2001, 65). Taiteesta on Varton (emt., 78) mukaan *”valistajaksi, koska taide näkyvimmin toimii sinä aurinkona, joka paljastaa meille - oman yhteytemme mukaan – maailmaa ja siten valistaa meitä eli tekee meidät*

paremmin orientoituneeksi omassa maailmassamme ja siis auttaa ymmärtämään myös näkymätöntä, jonka ilmausta taiteet ja tieteet ovat”.

2.3 Taiteen keinoin maailman aistittavaksi tekeminen

Kun Sava (2007, 16) tavoittelee ajatusta taiteesta näkyväksi tekemisenä ja taidekasvatusta aistimaan ja näkemään saattamisena, *”ajatellaan näkeminen arkimerkitystä laajempuna silmän ja käden liikkeen ja havainnon, fyysisen todellisuuden sekä mielellisen kokemisen aktiivisena ja rikkaana kokonaisuutena”*. Taiteellisessa toiminnassa syntyy taiteen keinoin aikaansaatu ennennäkemätön kohde aistittavaksi ja sitä kautta tutkittavaksi (emt., 97) – se on taiteen keinoin maailman valaisemista, sen näkyväksi tai yleisemmin sanottuna aistittavaksi tekemistä (emt., 72). Myös Eisner (2002, 11) huomauttaa, että taiteen avulla voi tarttua asioihin, jotka olisivat muuten katoavaisia. Taide auttaa esimerkiksi näkemään sisäistä maailmaamme. Ideoista ja kuvista on vaikea saada kiinni ellei niitä sidota materiaaliin (tai tuoda muuten aistittavaksi), joka antaa niille edes jonkinlaisen pysyvyyden.

2.4 Kuvittelu valaisijana

Hollo (1918/1932, 35) käsittää kuvittelun subjektiivisen ja objektiivisen ajattelun ja tiedon väliin sijoittuvana kolmantena alueena. Alkuperältään mielikuvitus on kreikkalainen käsite ja perustuu verbiin valaista, tuoda valoon – se siis merkitsee näkyväksi tekemistä (Sava 2007, 56).

Myös Varton (2006, 153) mukaan kuvataiteen oma keino, visuaalinen, on näkyväksi saattamista, keskusteluun tuomista. Hänen mukaansa visuaalinen estää maailmaa sulkeutumasta löydettyihin miellelyhtymiin ja merkityksiin (emt., 155). Varton (emt., 157) mukaan nykytaiteen viesti kuvataidekasvatukselle on se, että *”pitää etsiä keinoja, joilla ihmiset saavat elämänsä ja maailman omaan hallintaansa. Nämä keinot edistävät yksilön kulttuurin selviämistä, yhteisöön kuulumista, voimaantumista kaiken sorron keskellä ja sen tilan tunnistamista, missä voi toimia. Silloin ei ole enää aihetta valittaa, mitä poliitikot tekevät, mitä monikansallinen bisnes tekee, mitä kaupallisuus ja viihde tekevät, sillä on olemassa tila, jossa ihmiset voivat yhdessä hengittää syvään samaan tahtiin ja huomata kauneuden ja hyvän, joka on heissä toisilleen. Tämä avaa mahdollisuudet vaikuttaa oman elämän ehtoihin realistisesti ja oikeassa mitassa.”*

Taidekasvatuksessa näkemisellä pyritään siihen, että se herättäisi esteettisen kokemuksen lisäksi ihmettelemään ja tarkastelemaan kriittisesti maailman tapahtumia (Sava 2007, 16). Salmisen (2005, 236–237) mukaan ”*Taide ei ole jonkin näkyvillä olevan sormella osoittamista. Pikemminkin se on näkemisen uudelleen kouluttamista. Tämä on yksi syy, miksi kuvallinen taidekasvatus on tärkeätä yleisen kasvatuksen kannalta: kehittämällä kykyä nähdä se luo edellytyksiä syventää ja laajentaa tietoa maailmasta*”. Eisnerin (2002, 10) mukaan taide auttaa meitä oppimaan huomaamaan maailman – näkemään uudella tavalla. Taiteellinen toiminta on kognitiivista toimintaa, joka auttaa heräämään ympärillä olevalle maailmalle. Tässä mielessä taide tarjoaa eräänlaisen tietämisen tien.

3 TAITEELLIS-ESTEETTINEN TIETO

Jos lähdetään kognitiivisesta oppimiskäsityksestä, voidaan sanoa, että taide on tietoa. ”Taiteellisessakin oppimisessa keskeistä ovat tiedon kasvu ja kehittyminen laadullisesti sekä erilaisten tieto-taitorakenteiden muodostuminen, joilla oppiva ihminen jäsentää ja kohtaa todellisuuden” (Sava 1993, 34). Eisnerin (2002, 15) mukaan onkin ironista, että taiteellista oppimista ei pidetä kognitiivisena prosessina, vaikka siinä aktivoituvat ja harjaantuvat niin havainto, mielikuviutus, arvostelukyky kuin tekniset kyvytkin.

Taiteellis-esteettisen tiedon laatua ja omaperäisyyttä kuvaa hyvin Sava (1993) kokonaisvaltainen, holistisen taiteellisen oppimisen malli. Siinä taiteellis-esteettisen oppimisen kohteena oleva tieto on jaettu eri osa-alueiksi, joilla on kuitenkin kiinteä keskinäinen vuorovaikutus. Sava taiteellisen oppimisen kokonaisvaltaisen mallin taustalla on Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen ajattelu (emt., 37).

3.1 Aistillisuus ja tunteet taiteellis-esteettisen tiedon perustana

Ihmisen aistit ja aistein hankittava tietous toimivat tiedonhankkimisen välineinä ja taiteellis-esteettisen tiedon perustana (Sava 1993, 27). Tähän niin kutsutun aistitiedon alueeseen kuuluu myös tekninen taitotieto ja jäljittelytieto (emt., 34–35). Aistien merkitys perustuu siihen, että ruumiimme kautta olemme välittömässä yhteydessä todellisuuteen (Merleau-Ponty 1986, 100–101).

Myös Varton (2001, 12) mukaan aistisuus on selvin kosketuspinta maailmaan, ”maailman ihmiseen tunkeutumisen kohta”. Kehollisen maailmasuhteen kautta, omassa kokemuksessamme, olemme kosketuksissa todellisuuden kanssa (emt., 67).

Jo ennen tietoisuuden (tietoisin maailmasuhteen) syntyä aistiva ruumiimme kokee maailman rikkauden – asiat ovat siis alkuperäisesti olemassa aistivalle ruumiillemme (Merleau-Ponty 1986,

100–101, 146). Siksi myös kielellinen ilmaisu ja älylliset merkitykset perustuvat ruumiilliseen kokemukseen kuten näkemiseen, kuulemiseen ja tuntemiseen (Värri 2002, 49). Ruumiimme kautta muodostamme havaintomaailman yksittäisistä ilmiöistä kokonaisuuksia (Merleau-Ponty 1986, 235–236). Näin sitä voi kutsua ”maailmasuhteemme ankkuriksi”, jota kautta on mahdollista säilyttää vanhoja ja synnyttää uusia merkityksiä (Värri 2002, 49).

Länsimainen historia olisi varmaankin hyvin erilainen, mikäli Descartesin filosofinen oivallus ”*ajattelen, siis olen*” olisikin kuulunut ”*aistin, siis maailma on!*” (Varto 2001, 115). Varto (1996, 12) kiinnittää huomion kahtiajakoon ihmisessä. Hänen mukaansa ihmiskuvassa on kiinnitetty huomiota henkiseen, sielulliseen puoleen ja jätetty huomiotta ne piirteet, jotka liittyvät ihmisen kehollisuuteen ja ihmisen suhteisiin muuhun maailmaan.

Eisner (2002, 1) käsittelee taiteiden roolia tietoisuuden muuttumisena. Sen ymmärtämiseksi myös Eisner korostaa aistien merkitystä. ”*Estetiikka-sana tulee kreikan sanasta aisthesis, aistisuus, jolla viitataan ihmisen konkreettiseen keholliseen suhteeseen maailmansa kanssa*” (Varto 2001, 13). Niin kauan kun ihminen ajattelee maailman, on hän sulkeutunut ja luo ikään kuin kaiken itsessään. Avoimena (aistisuudessaan) ihminen puolestaan on osa muuta maailmaa, jolloin myös maailman oma (ihmisestä riippumaton) kauneus voi vaikuttaa ihmiseen. (Emt., 121.)

Sava (1998, 110) ymmärtää aistisen yhteytenä subjektin ulkoiseen todellisuuteen: ”*Jos tiedämme mitä ruusu on latinaksi, mutta emme tiedä miltä se tuoksuu, olemme jättäneet tavoittamatta jotakin olennaista ruusun käsitteen merkityksestä. Voisi myös sanoa, että emme tiedä paljon ruususta.*” (Eisner 1981, Sava 1982, Sava 1998, 110 mukaan.)

Ihmisen aistit ja tunteet toimivat taiteellis-esteettisen tiedon perustana ja tiedonhankkimisen välineinä. Aistisuus ja emotionaalisuus ovat tietämisen olennaisia puolia – ne ovat yksi tiedon saamisen tie. Aisti- ja tunnepohjaisen sydämen sitoutumisen avulla ihmisen on mahdollista luoda sellaisen suhteen tietoihin ja taitoihin, että hän voi käyttää niitä niin henkilökohtaisesti kuin kulttuurillisesti merkityksellisellä tavalla (Sava 1998, 111.) Tunteitten viljely on kaikessa oppimisessa tärkeää, mutta niiden merkitys korostuu taiteellis-esteettisessä oppimisessa. Tunne-elämysten kautta ihminen liittyy merkityksiä muuten ulkokohtaiseksi jäävään (aisti-, taito-, käsite- tai vuorovaikutus-) tietoon. Tunteitten kautta ihminen saa tietoa myös omasta kokemusmaailmastaan – itsestään. (Sava 1993, 36.) Tunne on sisäinen merkityssuhde, joka emotionaalisena, ruumiillisena, kokemuksena ohjaa toimintaa (Sava 1998, 110–111).

Tunteen ja kokemuksen merkitys mielikuvitukselle ja ajattelulle on ratkaisevaa. Kuvittelu on tunne-elämään kietoutuvaa älyllistä toimintaa, jonka spontaanius, tuottavuus ja tuotteiden luonne ja arvo ovat vain tunne-elämästä johdettavissa. (Hollo 1918/1932, 174.) Oppimisprosessissa tarvitaan aikaa yksilölliselle työskentelylle, jolloin oppilaalla on mahdollisuus kokemustensa ja tunteittensa kuunteluun. Jotta oppilas tulisi tietoiseksi tunteistaan ja kokemuksistaan, olisi hänelle lisäksi annettava aikaa niiden herättämien ajatusten pohdintaan. (Sava 1993, 39.) Tunne-elämykset ovat siten taiteellisen kokemuksen välttämätön ehto, mutta ei oppimisprosessin kannalta vielä riittävää (emt., 36).

3.2 Vuorovaikutustieto

Seuraavana vaiheena taiteellisessa prosessissa on kokemusten jakaminen ryhmän kesken. Silloin tulee näkyväksi miten eri tavoin ryhmän jäsenet voivat nähdä ja kokea saman teoksen (Sava 2007, 116). Sava (1993, 37) kutsuu tätä vuorovaikutukseen perustuvaa taiteellista toimintaa vuorovaikutustiedoksi. Toisten tiedot, kokemukset, havainnot, tulkinnat ja taiteelliset ratkaisut toimivat tärkeänä oppimispohjana ja eräänlaisena peilinä (emt., 28–29). *”Vasta näiden eri vaiheiden läpikäymisestä voi syntyä se dialogisen kohtaamisen tila, jossa tulevat nähdäiksi taideteos ja todellisuus, jota teos pyrkii valaisemaan tai jota sen avulla pyritään tulkitsemaan ja antamaan sille merkityksiä”* (Sava 2007, 116). Näin myös Sava (emt., 175) näkee kasvatuksen ihanteena olevan yhteisen olemisen ja toiminnan dialoginen tila, jossa vallitsee keskinäinen kunnioitus.

3.3 Kohti taiteen transformatiivista tehtävää

Kun taiteellisen tiedon osa-alueet yhdistyvät, sisältää taiteellinen kokemus paitsi aisti- ja tunne-elämykset, myös vuorovaikutuksen kautta tapahtuvan jakamisen ja kokemustenvaihdon ja sitä kautta tapahtuvan ymmärryksen lisääntymisen (ja taiteellisen käsitetietouden kehittymisen) (Sava 1993, 37–38).

Välittömät aistikokemukset ja tunne-elämykset ovat taiteellis-esteettisen kokemuksen ja toiminnan lähtökohta. Aistitieto antaa kognitiivis-emotionaalisten sisäisten mallien ja ajatusrakenteiden

kehittymiselle rakennusainekset. (Sava 1993, 27, 39.) Tunnekokemukset ja elämissä maailma sen sijaan herättää taiteen ja taidekasvatuksen avulla tapahtuvan oppimistapahtuman, jossa olennaista on tulkinta ja merkityksenanto. Erilaiset sisäiset mielikuvat ovat myös taiteellisen ajattelun keskeistä materiaalia. Elävät mielikuvat voivat muodostua, kun oppilaalla on mahdollisuus liittää aistikokemuksiinsa omasta elämys- ja tunnemaailmastaan nousevia visioita ja tunnelmia. (Emt., 28.)

Opettajan tehtävänä on tukea myös ryhmän yhteistä vuorovaikutusta oikeilla kysymyksillä ja informaatiolla, jotta oppilaat voivat sijoittaa omat kokemuksensa laajempiin kulttuurillisiin yhteyksiin. Näin oppilaat ”kehittyvät yleistämään omia kokemuksiaan ja saatua vuorovaikutustietoa taiteellis-esteettiseksi käsite-, mielikuva-, symboli- ja ajattelurakennelmiksi”. (Sava 1993, 39.)

Kun oppilas muuntaa ja tuottaa todellisuudesta uusia tulkintoja taiteen (im)materiaaleiksi prosesseiksi, voidaan taiteesta puhua transformatiivisena tehtävänä (Sava 2007, 33–34). Muuntuminen (transformaatio) viittaa taidetta tekevän (tai kokevan) oppijan ”*mielen sisäiseen prosessiin, tulkinta-, merkityksenanto- ja muuntamistapahtumaan*”. Taiteellisesti merkittävä tekeminen tai kokemus voi näkyä ulkoisesti taiteellisena suorituksena, mutta merkittävää siinä on, että taiteellisen tulkinta- ja merkityksenantotoiminnan kautta oppilas luo asioihin uusia merkityssuhteita ja saa uutta näkökulmaa todellisuuteen – niin itseensä, toisiin ihmisiin, luontoon kuin elämään yleensä. (Sava 1993, 17.) Edellä mainitun kaltaiseen lisääntyneeseen ymmärrykseen ja kehittyneeseen tietoisuuteen kuuluu myös valmius kantaa vastuuta itsestä, toisista, kulttuurista ja luonnosta (emt., 40).

4 TUTKIMUSASETELMA

4.1 *Tutkimustehtävä*

Tutkimustehtävänäni on selvittää, mikä merkitys taiteellisella oppimisella on kuvittelukyvyn kehittymiselle ja sitä kautta ilmiöiden näkemään saattamiselle.

Tutkimuskysymys:

- Mikä merkitys taiteellisella oppimisella on kuvittelukyvyn kehittymiselle ja sitä kautta ilmiöiden näkemään saattamiselle?

Tarkentavat kysymykset:

- Mitä näkemään saattamisella tarkoitetaan?
- Mikä merkitys taiteellisella toiminnalla on näkemään saattamisen prosessissa?
- Mikä merkitys kuvittelukyvylä on näkemään saattamisen prosessissa?

4.2 *Tutkimusote*

Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus ja sijoittuu kasvatustieteellisen tutkimuksen tapaan ihmistutkimukseen ja fenomenologis-hermeneutiikkaan, jossa pyritään ilmiön ymmärtämiseen ja käsitteellistämiseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34–35). Tarkoituksenani on saattaa teoria ja empiria, haastatteluaineisto, keskustelemaan keskenään ja toimia itse tulkitsijana tässä prosessissa. Tutkimukseni kohdistuu niin sanottuun ensimmäisen asteen näkökulmaan, eli tutkin taiteellista oppimista näkemään saattamisena (itse ilmiötä), enkä haastateltavien näkemyksiä ilmiöstä.

Pyrin lähestymään tutkimustani gadamerilaisen hermeneutiikan keinoin. Omassa tutkimuksessani hermeneuttinen tulkinta tarkoittaa toisaalta teorian, tradition, tulkintaa ja toisaalta

tutkimusaineiston, eli haastattelijoiden kertomusten tulkintaa. Oma osani tutkijana on saattaa nämä (teoria ja haastatteluaineisto) keskustelemaan keskenään. Oma ymmärrykseni muodostuu tässä tapahtumisessa, jonka pyrin tutkimuksessani saattamaan esille ja muiden tulkittavaksi. Tutkin näkyviin saattamista taiteellisessa oppimisessa – mielenkiintoista onkin, että myös Gadamerin hermeneutiikassa on kysymys siitä – mitä paljastuu, eli tulee näkyväksi?

Koski (1995, 118) tiivistää gadamerilaisen tekstintulkinnan neljään vaiheeseen, jotka ovat esiymmärryksen tiedostaminen, dialogi, horisonttien sulautuminen sekä applikaatio. Avaan ja reflektoin omaa tutkimusprosessiani Kosken jaon kautta, mutta niin, että yhdistän kaksi viimeistä vaihetta, jolloin horisonttien sulautuminen ilmentää dialogin tulosta.

Ensimmäisessä vaiheessa, esiymmärryksen tiedostamisessa, pyrin ymmärtämään omat lähtökohtani ja omaan tulkintahorisonttiini vaikuttavat asiat. Ihminen tulkitsee ja ymmärtää maailmaa aina tietystä horisontista käsin. Horisontin muodostaa tietty aika ja paikka sekä traditioon liittyvä esiymmärrys. (Huttunen & Kakkori 2014, 379.) Oma ajatteluani on muokannut kasvatuksen ja taidekasvatuksen alalla erityisesti steinerpedagoginen opettajakoulutukseni sekä draamakasvatuksen perusopinnot ja kuvataidekasvatuksen aineopinnot. Steinerpedagogisessa opettajakoulutuksessa tutustuin taiteelliseen lähestymistapaan kasvatuksessa ja opetuksessa. Silloin syvennyin myös ensimmäisen kerran muun muassa Steinerin ja Wileniuksen ajatteluun sekä osallistuin Ove Ekin maalaustunneille. Draamakasvatuksen perusopinnoissa tutustuin ensimmäistä kertaa Saven taiteellisen oppimisen kokonaisvaltaiseen malliin ja sain soveltaa sitä myös käytännössä draamatyöskentelyn parissa. Kuvataidekasvatuksen aineopinnoissa olen jatkanut edelleen taiteellisen oppimisen ja tutkimisen erityislaatuun tutustumista ja osallistunut muun muassa Reijo Kupiaisen mediakasvatuskursseille. Näin minulle on kertynyt omakohtaista kokemusta taiteellisesta oppimisesta ja olen soveltanut haastateltavieni ajatuksia ja tutkimustuloksia käytännössä taiteellisessa toiminnassa.

Seuraavassa vaiheessa vuorossa on itse dialogi tulkittavan tekstin, aineiston sekä tulkitsijan (eli minun) välillä. Gadamerin mukaan perinteeseen tulisi suhtautua dialogisesti ja pelimäisesti (Huttunen & Kakkori 2014, 392). *"Kun dialogi ymmärretään gadamerilaisittain pelinä, sen totuus on sen "tapahtumaluonteisuudessa". Dialogin onnistuessa totuus alkaa tapahtua ja paljastaa itseään."* (Huttunen 2007.) Gadamerilaisessa dialektisessa tulkinnassa tutkittava teksti tai aineisto asettaa kysymyksiä tulkitsijalle haastaen hänet tarkistamaan ja kyseenalaistamaan aihetta koskevia ennakkokäsityksiään. Toisaalta tulkitsija esittää omasta horisontistaan kysymyksiä tekstille

asettaen tekstin uuteen valoon ja tuoden siihen mahdollisesti uuden näkökulman. (Gadamer 1979, 325–327.) Keskustelussa voidaan päästä tulokseen, joka on enemmän kuin dialogiin osallistuvien keskustelijoiden erillisten pohdintojen summa tai synteesi ja jota ei voi johtaa siihen osallistuvien ihmisten tietoisuuksista ennen dialogin tapahtumista. Parhaimmillaan dialogissa tulee näkyväksi ennen näkemättömiä asioita ja näin syntyy jotain uutta ja odottamatonta (Huttunen & Kakkori 2014, 393, Huttunen 2007). Gadamerin mukaan perinne voi tulla dialogin yhdeksi osapuoleksi, koska perinne on (ennen meitä eläneiden ihmisten tiivistynyttä) dialogia (Huttunen 2007).

Ennakkokäsitykseni eivät kääntyneet tutkimuksen kuluessa pääläelleen, mutta tutkimus toi näkyväksi uusia asioita. Voisin kuvata omalla kohdallani hermeneuttista tapahtumaa, näkyväksi saattamista, jonkinlaisena kirkastumisena. Kun lähdin tekemään tutkimusta, oli minulla selvillä ainoastaan aihe. Tutustumani teoria suuntasi teemahaastattelun kysymyksiä, mutta sen jälkeen pyrin antamaan itse haastatteluille mahdollisimman paljon tilaa. Toisaalta tietyt teoreettiset käsitteet, kuten näkemään saattaminen ja kuvittelukyky piti keskustelun oikealla polulla ja teoria sai välillä puheenvuoroja haastatteluiden lomassa. Itse olin tulkitsijana mukana tapahtumisessa. Välillä peli peitti itsensä ja jouduin hyppäämään peliin mukaan tietämättömänä siitä, mitä sieltä löytyisi. Välillä aineisto näytti prosessissa uusia näkökulmia ja liittymäpintoja, mitä voisi pitää juuri pelin paljastumisena. Paljastumisen ja peittymisen prosessia avaan enemmän luvussa 4.5, jossa käsittelen aineiston analyysia.

Kolmannessa vaiheessa, horisonttien sulautumisessa, syntyy uutta ymmärrystä tai kokonaan uusi näkemys tekstin käsittelemästä asiasta, kun tulkitsijan ja tulkittavan dialogissa hioutuneet ja toisiaan lähestyneet horisontit sulautuvat yhteen (Gadamer 1979, 273). Tätä kolmatta vaihetta kuvaa tämän työn viimeinen luku, jossa pyrin tuomaan esille keskustelun kautta syntyneen uuden horisontin. Hermeneutiikan tavoitteen mukaan siinä tulisi ylittyä niin tulkitsijan omat ennakkokäsitykset kuin perinteen aihetta koskeva ymmärrys (Koski 1995, 125). Oman aikaisemman käsityksen ja tekstin esittämän näkemyksen tuloksena syntyy (tulkinnassa) uusi synteettinen näkemys aiheesta (Koski 1995, 118; Gadamer 1979, 340).

4.3 Tutkimuskohde

Tutkimuskohteenani on taiteellinen oppiminen näkemään saattamisen kontekstissa. Saadakseni tutkimuskohteesta empiiristä tietoa, haastattelin neljää taidekasvatuksen ja kasvatustieteen

asiantuntijaa. Haastateltavia yhdistää visuaalisen taidekasvatuksen tai yleisesti taiteen merkityksen pohtiminen kasvatuksessa. Toisaalta valitsin haastateltavat taidekasvatuksen eri toimijoista saadakseni mahdollisimman monipuolisen kuvan taiteellisen oppimisen ilmiöstä. Kuitenkin haastateltavia yhdistää se, että jokainen heistä on vaikuttanut tapaani katsoa maailmaa ja kasvatustieteellisiä ilmiöitä – jokainen hieman eri tavalla. Kyseessä on siis harkinnanvarainen pieni otanta, jonka avulla olen pyrkinyt mahdollisimman perusteelliseen analysointiin ja kattavaan käsitteellistämiseen. Eskolan & Suorannan (1998, 18) mukaan laadullisen tutkimuksen aineistossa tärkeämpää on laatu kuin määrä, sillä sen avulla ei pyritä tilastolisiin yleistyksiin vaan kuvaamaan, ymmärtämään tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä. Aineiston tehtävänä on toimia tutkijan apuna rakennettaessa käsitteellistä ymmärrystä ja teoreettisesti kestäviä näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä (emt., 61–62).

Tässä tutkimuksessa pyrin laittamaan haastateltavat keskustelemaan sekä keskenään että perinteen, eli teorian, kanssa. Tutkimushaastattelun avulla pyrin lähestymään ilmiötä kattavasti saadakseni selville, löytyykö asiantuntijoiden ajatuksista yhteisiä teemoja. Toisaalta minua kiinnostaa myös, löytyykö heidän näkemyksistään joitakin eroavuuksia. Tätä prosessia avaan aineiston analyysi – luvussa (4.5). Esittelen seuraavaksi lyhyesti haastateltavani.

Reijo Wilenius on Jyväskylän yliopiston filosofian emeritusprofessori, joka on tutkinut erityisesti ihmisen henkistä kasvua ja pitänyt yllä kasvatustieteen ja filosofian alkuperäistä yhteyttä. Itse tutustuin Wileniuseseen opinnoissani Snellman-korkeakoulussa vuonna 2010.

Ove Ek toimii Snellman-korkeakoulun kuvataideopettajana. Hänen luonnonhavainnointi- ja maalausopetuksensa sekä taidehistorian jaksot tekivät minuun suuren vaikutuksen Snellman-korkeakoulun steinerpedagogisissa opinnoissa.

Reijo Kupiainen on Tampereen yliopiston mediakasvatuksen lehtori, jonka asiantuntemusta on visuaalinen kulttuuri ja erityisesti mediakasvatus, moni- ja medialukutaito sekä lasten ja nuorten mediakulttuuri. Hänen pitämällään mediakulttuurit-jaksolla syksyllä 2015 minuun teki erityisesti vaikutuksen hänen korostamansa lasten ja nuorten oma toimijuus suhteessa mediakulttuureihin.

Inkeri Sava on Taideteollisen korkeakoulun taidepedagogiikan professori emerita. Hänet tapasin ensimmäistä kertaa haastattelun yhteydessä syksyllä 2016. Hänen hahmottamaansa taiteellisen oppimisen kokonaisvaltaiseen malliin tutustuin draamakasvatuksen perusopinnoissa vuonna 2015

ja vuotta myöhemmin kuin sattumalta käsiini osui hänen teoksensa *Katsomme – näemmekö? Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista*. Kyseisessä teoksessa tutustuin näkökulmaan taiteesta näkemään saattamisena.

4.4 Aineistonkeruu

Tässä tutkimuksessa käytin aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelua. Teemahaastattelussa haastattelu etenee tutkimuskysymysten kannalta keskeisten teemojen varassa. Kun yksityiskohtaisten kysymysten sijaan haastattelu kohdistuu tiettyihin teemoihin, vapauttaa se haastateltavan pääosin tutkijan näkökulmasta ja tuo tutkittavien äänen kuuluviin. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 47–48).

Tutkimustyöni alkoi alkusyksystä 2016 tutkimuskirjallisuuteen tutustumalla. Tutkimuskirjallisuuden tutustumisen ja aiheen rajauksen perusteella tein teemahaastattelurungon, jonka myös lähetin etukäteen haastateltaville. Haastattelut tein marras-joulukuussa 2016. Haastattelupaikkoina toimivat niin haastateltavien työhuoneet kuin heidän kotinsa. Haastattelut kestivät reilusta puolesta tunnista tuntiin ja sujuivat hyvin. Haastatteluista muodostui enemmänkin teemojen ympärillä ja sisällä kulkeva keskustelu kuin kysymys-vastaus –tyyppinen haastattelu. Litteroin koko aineiston haastattelunauhalla heti kunkin haastattelun jälkeen.

Haastatteliteemat kysymyksineen:

1. Esiymmärrys

- Mikä on se todellisuus, joka pyritään saattamaan näkyviin?
- Mikä on pedagogiassasi se todellisuus, joka pyritään saattamaan näkyviin?

2. Ruumiillisuus

- Mikä merkitys ruumiillisuudella on maailman ymmärtämisessä?

3. Yksilöllinen ja yliyksilöllinen

- Mikä on yksilöllisyyden ja ei-yksilöllisen suhde kasvatuksessa?
- Onko kasvatuksessa syytä painottaa jompaa kumpaa puolta?
- Mikä merkitys taiteellisella oppimisella voisi olla ihmisen vastuun jalostamisessa?

4. Kuvittelukyky

- Mitä ymmärrät kuvittelukyvyllä?
- Onko kuvittelukyvyn kehittyminen tärkeää? Jos on, miksi?
- Mikä merkitys taiteellisella oppimisella on kuvittelukyvyn kehittymiselle?
- Miten kuvittelukyky eroaa muusta kokemisesta ja näkemisestä?

5. Dialogisuus

- Miten kasvatuksella voitaisiin syventää minän ja maailman välistä vuoropuhelua?

6. Taide tietoisuuden muuttajana

- Mikä merkitys taiteella/taiteellisella oppimisella voi olla tietoisuuden muuttajana?
- Onko tietoisuuden muutos tärkeää? Jos on, miksi?

7. Mitä muuta?

- Mitä muuta haluaisit kertoa?

4.5 Aineiston analyysi

Analyysimenetelmänä käytin tässä tutkimuksessa teoriasidonnaista sisällönanalyysiä. Laadullisen tutkimuksen aineiston analyysin tarkoituksena on luoda aineistoon selkeyttä ja tällä tavoin tuottaa uutta tietoa tutkittavasta aiheesta (Eskola & Suoranta 1998, 138).

Teemahaastattelun teemat nousevat teoriasta, johon tutustumisella aloitin tutkimusprosessin teon alkusyksystä 2016. Teoriasta noussut näkemään saattamisen viitekehys ohjaa tutkimustani läpi työn. Toisaalta kun aloitin itse analyysin, pyrin tarkastelemaan aineistoa mahdollisimman aineistolähtöisesti varoen ylitulkitsemaista sitä teorian valossa. Niinpä muun muassa työni kannalta keskeisen käsitteen, kuvittelukyvyn, merkitys nousi ennen kaikkea aineistosta. Olen pyrkinyt työssäni saattamaan teorian ja haastatteluaineiston (empirian) keskustelemaan keskenään. Kun aineistosta nousi teoriaan liittyviä asioita, annoin puheenvuoron teorialle. Teorian osuutta työssäni voisikin kuvata työni alullepanijana, raamittajana sekä keskustelukumppanina. Teoriasidonnaisessa analyysissä on siis teoreettisia kytkentöjä, mutta se ei suoraan nouse teoriasta tai pohjaudu teoriaan. ”*Tutkimus etenee aineisto- tai ilmiöpohjaisesti, ja erilaiset teoriat, käsitteet ym. toimivat*

tulkintakehyksinä, eräänlaisina silmälaseina, joiden avulla tutkijan on mahdollista tulkita aineistoaan ja sitä kautta tutkimaansa ilmiötä”. (Eskola 2015, 188–189.)

Tämän tutkimuksen haastatteluaineiston analyysissä on tunnistettavissa kolme vaihetta. Ensimmäiseksi kävin aineiston huolellisesti läpi. Huomasin, että vaikka haastattelu eteni teoriasta nostettujen teemojen varassa, muodostuivat haastattelut ennen kaikkea keskusteluiksi, jotka eivät edenneet loogisesti teemasta teemaan, vaan vastauksia ja kommentteja kysymyksiin löytyi eri puolilta haastattelua ja tietyt teemat nousivat esiin yhä uudelleen. Lisäksi haastattelijat nostivat esiin tiettyjä teemoja, joita ei esiinny teemahaastattelurungossa. Niinpä vaikka haastattelun teemat toimivat analyysin alkujäsennyksenä, muodostin lopulta tutkittavat teemat aineistosta. Tätä analyysin ensimmäistä vaihetta voi kutsua teemoitteluksi ja sen tehtävänä on ryhmitellä nimensä mukaisesti aineisto tutkimusongelmaa valaiseviksi teemoiksi. Analyysin tehtävänä on ”*tiivistää aineisto; tiivistää, järjestää ja jäsentää se sellaisella tavalla, että mitään olennaista ei jää pois, vaan sen informaatioarvo kasvaa*”. Teemoittelu vaatii onnistuessaan teoreettisen näkökulman ja empirian vuorovaikutusta. (Eskola & Suoranta 1998, 175–176; Eskola 2015, 194–197.)

Käytännössä tässä analyysin ensimmäisessä vaiheessa kopioin litteroidut haastatteluaineistot uusille tiedostoille ja järjestin aineistoa haastattelu kerrallaan aineistosta nousseiden teemojen mukaisin värikoodein. Tässä vaiheessa pyrin etenemään mahdollisimman aineistolähtöisesti, toki näkemään saattamisen viitekehys ja kuvittelukyvyyn käsite tärkeinä kiintopisteinä. Teema-alueiden erittely ja niiden sisäinen jäsenitys asettui lopulliseen muotoonsa vähitellen useiden eri analysointivaiheiden jälkeen. Lopulta analyysin pohjalta aineistosta muodostui kuusi teemaa, jotka ovat *taide kuvittelukyvyyn kehittäjänä ja todellisuussuhteen laajentajana, ihmisen yhteydestä todellisuuteen, kokemus kuvittelukyvyyn perustana, yksilöllisestä kokemuksesta yleiseen, taide empatian ja vastuun herättäjänä sekä opettaja näkemään saattajana*. Tämän lisäksi tulosluvun viimeisenä lukuna on synteesi kuudesta teemasta, joka kuvaa näkemään saattamisen ulottuvuuksia. Käsittelen syntyneitä teemoja tarkemmin tutkimuksen tulososassa.

Kun olin järjestänyt aineiston teemoittain, oli seuraavana vaiheena varsinainen analyysi. Tein tässä vaiheessa muistiinpanoja (teoreettisia kytkeitä, ideoita, pohdintoja ja kysymyksiä) teemoiteltujen tekstikappaleiden väliin ja yritin tällä tavalla rakentaa ja tuoda näkyväksi tulkintaani.

Aineiston analysoinnin voi sanoa olevan laadullisessa tutkimuksessa toisaalta analyttistä ja toisaalta synteettistä. Analyttisuutta edustaa aineiston jäsentäminen eri teema-alueisiin. Aineiston analysoinnin eräänä tavoitteena on kuitenkin myös löytää keskeiset ydinkategoriat tai perusolottuvuudet, jotka kuvaavat tutkittavaa kohdetta ja joiden varaan tutkimustulosten analysointi voidaan rakentaa – siis löytää synteesiä luova temaattinen kokonaisrakenne, joka kantaa koko aineistoa. (Kiviniemi 2015, 83.)

Tutkimusprosessi vaati, että myös työn lähtökohtia oli tarkastettava moneen kertaan. Näin myös tutkimusongelmani tarkentui tutkimuksen edetessä. Tarkastelen tutkimuksessani taiteellista oppimista ennen kaikkea toisin näkemiseen liittyvän kuvittelukyvyyn kautta. Lähtiessäni tekemään tutkimusta kuvittelukyvyyn merkitys ei kuitenkaan ollut minulle näin kirkas. Vasta teemoittelun ja varsinaisen analyysivaiheen tuloksena haastatteluaineistosta nousi selvästi kuvittelukyvyyn merkitys koko työn johtavana ja yhdistävänä tekijänä.

Analyysin lopussa, tulosluvun viimeisessä luvussa, pyrin rakentamaan synteetin tulosluvun teemoista. Rakentamastani synteetistä rakentui näkemään saattamisen olottuvuuksia tarkasteleva luku. Myös tässä kohtaa, kuten analyysivaiheen keski- ja loppupuolella, toin esiin kytkennät teoriaan. Rakentamassani synteetissä olen pyrkinyt tuomaan työssäni esiin sekä yleisen että poikkeavuuden. Synteetien rakentaminen on Hirsjärven ym. (2009, 230) mukaan ehdotonta, sillä tutkimustulosten kannalta pelkkä tuloksien analysointi ei riitä. Synteetien tarkoituksena on koota yhteen pääseikat ja antaa vastaukset asetettuihin ongelmiin.

Tutkimuksessa esitetyt johtopäätökset tulisi perustua laadittuihin synteeseihin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 230). Alasuutari (1999, 44–48) puhuu tässä yhteydessä tutkimuksen arvoituksen ratkaisemisesta. Tutkimuksen johtopäätösluvussa kokoon tutkimuksen yhteen ja tuon esille tutkimuksen keskeiset tulokset ja pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiin. Pohdin myös, mitä merkitystä saaduilla tuloksilla voi olla.

5 TULOKSET

Tämä luku koostuu kuudesta teemasta, jotka nousivat haastatteluista ja lisäksi viimeisenä lukuna on luomani synteesi kuudesta teemasta, jossa tulkiten näkemään saattamisen ulottuvuuksia teoriaan peilaten. Vaikka haastattelu eteni ennalta laadittujen teemojen ja kysymysten mukaan, nousi edellä esitetyt teemat haastateltavien vastauksissa useaan kertaan ja valaisevat näin näkemään saattamisen monipuolista ilmiötä.

5.1 Taide kuvittelukyvyn kehittäjänä ja todellisuussuhteen laajentajana

Hollon (1918/1932, 172) mukaan taide toimii parhaimmillaan todellisuuden syvempien arvojen ilmaisemiseksi ja todemman todellisuuden luomiseksi. Taiteiden harjoittaminen ja vastaanottaminen aktivoi yhtä puolta siinä sisäisessä toimintajärjestelmässä, jolla ihminen on yhteydessä todellisuuteen (toisen puolen muodostaa tieteellinen tiedostaminen). Siksi taidekasvatuksen puutteesta koulussa seuraa ”*puutteellinen suhde todellisuuteen, kaikessa inhimillisessä toiminnassa tarvittavan välittömän maailman kokemisen ja hahmottamisen heikkeneminen*”. (Wilenius 1987, 37–38.)

Ekin mukaan ilman taiteellista lähestymistapaa saamme kovin kapea-alaisen kuvan todellisuudesta:

”Jossain määrin se (kapea-alaisuus) kattaa todellisuutta, mutta voisi pyrkiä vähän laajempaan todellisuuden suhteeseen ja siihen tämä ilmaisullisuus eli taide on niin kuin se laajennus. -- Sitä kautta me voidaan kehittää kokonaisvaltaisempi maailmasuhde... tieteellinen maailmasuhdehan on hurjan kapea-alainen. Se edustaa vaan tällaista rakenteellista näkökulmaa, jossa ohitetaan oikeastaan se kaikkein merkittävin todellisuudessa. -- ne pitäisi olla tasapainossa että nyt se on hirveän yksipuolinen, että tämä taide on tällainen kylkiäinen.”

Wileniuksen mukaan taide tavoittaa todellisuuden laadullisen puolen:

” -- tiede tavoittaa määrällisen ja taide laadullisen puolen todellisuudesta. Se on liian ylimalkaisesti sanottu, mutta... minä aika paljon harrastin taidetta ja kävin paljon taidemuseoissa maailmalla niin minä koin, että esimerkiksi ihmisen kasvot ei niitä... Siinä tarvitaan taiteellista tajua, että ne tavoittaa ja pystyy ilmaisemaan.”

Wileniuksen mukaan koulussa tulisi olla parempi tasapaino tiedon ja taiteellisen välillä:

” -- minusta olisi saavutettava paljon parempi tasapaino koulussa tiedon ja taiteellisen opetuksen välillä. -- unohtamatta kyllä uskonnollista (tai filosofista¹) ja käytännöllistä kasvatusta. -- Niin puhuin näistä jäykistyneistä käsityksistä ja käsitteistä ja asenteista ja... että taiteellinen, taiteen vastaanottaminen, ja vielä enemmän sen harjoittaminen juuri niin kuin pehmentää näitä kovia rakenteita tajunnassa, jotka tekevät elämän ahtaaksi ja näköpiirin ahtaaksi.”

Wileniuksen tapaan jämähtyneisyydestä puhuu myös Kupiainen:

” -- jämähdetty tähän yhteen näkökulmaan koska toinen todellisuus voisi olla juuri se, että ajatellaan ikään kuin tämän laajan sivistyksen kautta. Että mihin se sitten johtaisi, niin voisi olla hyvin toisenlainen ihmisen hyvinvoinnin ja empatian ja ihmisoikeuksien kannalta hyvin toisenlainen maailma. -- taloudellinen ajattelu on kapeata, että se sivistys on aina laajaa siinä mielessä, että se pitää sisällään yhtä lailla niin kuin erilaisia taiteen ymmärryksiä ja taiteeseen liittyviä ulottuvuuksia kuin sitten tietämiseen, ollaan kiinnostettu tiedosta ja... miten asioista keskustellaan... ja sitten tietysti myös yhtä lailla moraalikäsitteet ja moraalipohdinta mukaan. Se laajuus on juuri sitä, että siihen tulee selkeitä tällaisia ulottuvuuksia, jotka perinteisesti ovat olleet ihmiskunnan toiminnassa mukana. Mutta nyt ollaan käperrytty pelkästään taloudelliseen intressiin.”

Myös Ek tuo esiin taiteellisen työskentelyn joustavan ajattelun kehittäjänä:

”Jos kuvittelu... minusta tuntuu, että elollinen luonto olisi siinä hyvä kohde harjoitella sitä eli että me muodostettaisiin sellaisia mielikuvia, jotka olisivat muuntuvia... koska luonnossa herää... elollinen luonto on jatkuvassa muuntumisprosessissa. Jos me onnistutaan muodostamaan sellaisia muuntuvia mielikuvia niin se mahdollistaa sellaisen ajattelun, joka on toisella tavalla plastista. Että se ei ole sellaista ajattelua, joka kangistuu. -- eli ajattelu on ehkä jotain muuta kuin tietojen kerääminen ja ajattelu edellyttäisi sitten sellaiset taiteelliset käsitteet, plastiset käsitteet, jotka ovat muuntuvia, eli sillä tavalla me voidaan lähteä kehittämään ajattelua seuraamalla näitä luonnon muuntuvia tapahtumia.”

Taiteellisen oppimisen tuoma laajempi todellisuussuhde perustuu haastateltavien vastauksien mukaan ennen kaikkea taiteellisen toiminnan harjoittaman kuvittelukyvyyn kehittymiseen.

¹ Wileniuksen myöhempi huomautus

Kupiaisen mukaan kuvittelukyvyn avulla ylitetään nykyhetken rajat ja juuri se antaa mahdollisuuden vaihtoehtoisiin maailmoihin:

”taiteellinen työskentely on nimenomaan näiden mahdollisuuksien avaamista ja tavallaan kuvittelukyvyn avaamista, että sitä kauttahan me luodaan ikään kuin todellisuutta, joka ei välttämättä ole reaalista tai nyt ja tässä --. Pidän kiinni jotenkin tästä kuvittelukyvystä ja avaamisen ideasta, niin silloin kasvatus voi tuoda ja tuokin niitä mahdollisia muita näkökulmia koko ajan esiin. Että tavallaan se ylittää sen yksilön minän yhden kokemuksen ja tuo siihen sellaisen ulottuvuuden, jossa se yksilö voi siitä välittömästi minästä nähdä sen maailman ikään kuin laajempaan. Ja ottaa siihen tässä mielessä myöskin uusia näkökulmia. Että en ole vain minä ja minun kokemiseni, vaan maailmassa on muita ihmisiä ja heidän kokemuksellisuuttaan ja historiassa ollut tällaista ja eri tieteet tuovat tällaisen näkökulman. Eli se avaa sen koko maailman ikään kuin mielenkiintoisena uudella tavalla ihmisen eteen.”

Vanha kiinalainen mietelmä kuuluu ”Ihmiselle joka ei mitään tiedä ovat vuoret vain vuoria, vesi vain vettä ja puut vain puita. Mutta kun hän on opiskellut ja vähän oppinut, eivät vuoret enää ole vuoria, vesi enää vettä, puut eivät enää puita. Mutta kun hän on täysin ymmärtänyt, ovat vuoret jälleen vuoria, vesi jälleen vettä ja puut jälleen puita.” Salmisen (2005, 185) mielestä mietelmässä tulee esiin myös koulun taidekasvatuksen tärkeä pyrkimys yleisen kasvatuksen kannalta: ”kehittämällä kykyä nähdä se luo edellytyksiä syventää ja laajentaa tietoa maailmasta. Taide kehittää näkemisen tapaa, joka auttaa löytämään uudelleen aisteilla havaittavan maailman merkityksen.”

Eisnerin (2002, 4, 19) mukaan taiteilla on tärkeä tehtävä aistijärjestelmämme jalostuksessa ja kuvittelukykyämme kultivoimisessa. Taide kehittää aisteja niin, että kykyämme kokea maailmaa tulee monipuolisemmaksi ja hienovaraisemmaksi. Kuvittelukykyämme taiteet puolestaan edistävät niin, että voimme nähdä mielessämme sellaista mitä emme oikeastaan näe, maista, kosketa, kuule tai maista. Ne tarjoavat malleja, joiden avulla voimme kokea maailman uudella tavalla. Näin taide toimii tietoisuuden kehittäjänä.

Myös Savan mukaan kuvittelukyky on fyysisen maailman tuolle puolelle menemistä ja mahdollisuuksien näkemistä:

”taiteellinen toiminta eri alueilla on jotakin, joka menee nimenomaan tälle siis fyysisen, jo olemassa olevan niin kuin jollekin, jos ei toiselle puolelle niin kuitenkin tavoittaa jotakin niitä mahdollisia maailmoja.”

Ek näkee kuvittelukyvyn kykynä muodostaa sisäinen kuva ulkomaailmasta:

”tämä keskeinen kyky, mikä ihmiselle on muodostunut, että tämä... myöskin tämmöinen arvoituksellinen ominaisuus, mikä ihmiselle on... pystyy muodostamaan sisäisen kuvan ulkomaailmasta. -- mitä tämä tarkoittaa tämä sisäisyys...?”

Wilenius tuo esille myös Rudolf Steinerin imaginaatiot, jotka kuvaavat ihmisen kuvittelukykyä ja sisäisyyttä:

”Steiner sanoo imaginaatioksi... mitäs tulisi mieleen... sanotaan tämä Kalevalassa kun Ilmarinen joutuu kyntämään kyisen pellon. Hän saa tällaisen tehtävän, niin se on tämmöinen kuva, imaginaatio, siitä mitä on ihmisellä... kun ihmisellä on sielussaan näitä kyykäärmeitä, että hän kyntää sitä ja jalostaa sitä. Tämmöiset ihmiskunnan korkeat imaginaatiot on samalla tällaisia niin kuin eettisiä tähtiä, jotka ovat auttaneet ihmisiä kehittymään. Ja minä luulen, että juuri nämä Kalevalankin tarut paljolti tähtäsivät tällaiseen, että ne olivat paljon kasvattavampia kuin mitä nyt koulu tarjoaa. Niitä kerrottiin silloin lapsille ja nuorille.”

Tämä vertauskuvallinen aines (aivan kuten muukin kuvallinen aineisto) on Steinerin (2004, 19) mukaan myöhemmin puhkeavan käsitteen muodostuksen pohjana. Wilenius viittaa tähän metamorfoosin käsitteellä, mikä modernissa merkityksessään palautuu Goetheen. Esimerkkinä siitä on lapsen esikäsitteellisen ajattelun muuntuminen käsitteelliseksi Piaget'n mukaan tai kuvallisen kokemisen muuntuminen käsitteelliseksi Steinerin mukaan – lapsi rakentaa mielikuva-aineistolla pohjaa vapaalle abstraktille käsitteenmuodostukselle, joka alkaa murrosiän jälkeen. (Wilenius 1987, 51; 2006, 15.) Myös Eisnerin (2002, 24) mukaan taidekasvatuksen päätavoite on edistää lapsen kykyä kehittää ajatteluaan kokemuksen kautta (vaikkakaan hän ei puhu kehityskausista).

Tämän lisäksi kuvittelukyvyllä Wilenius viittaa toiminnalliseen mielikuvitukseen, jota hän pitää opettajan taiteellisenä kykynä:

”Mutta sitten on kuvittelukykyä, jota ihminen tarvitsee, josta jo puhuin niin kuin toiminnassa... Esimerkiksi kasvatustoiminnassa, että hän pystyy kuvittelemaan, että minkälainen aihe tai teko tai sana sopii tähän tilanteeseen. Ja... luokassa tai jonkin oppilaan kohdalla...”

Opettajan merkitys taiteellisen oppimisen prosessin ohjaamisessa ja näkemään saattamisessa nousikin yhtenä teemana haastatteluista. Käsittelen kyseistä teemaa luvussa 5.6.

Kupiaiainen nostaa tietoisuuden kehitykseen liittyen esille myös itsetietoisuuden ja reflektoinnin merkityksen. Taiteellisessa oppimisessa nimenomaan se, ettei ole oikeita ja vääriä vastauksia, on olennaista.

”itsetietoisuus muuttuu samalla lailla kuin maailman ja minän välinen vuoropuhelu kehittyy. Ja juuri tämän taiteen kautta, jossa voidaan kokeilla... joka ei perustu faktoihin, oikeisiin tai väärin vastauksiin, vaan erilaiseen kokemiseen, kokeiluun, tekemiseen niin silloin se tietenkin myös sitä tietoisuutta koko ajan, sitä reflektointia ikään kuin herättelee tai käynnistelee. -- arkipäivä saattaa olla sitä, että me... tiettyjä asioita, mitä me siinä arjessa... tavallaan tehtäväksi aukeaa pohtimatta yhtään mitään, kulutetaan viihdettä ja kuljetaan samoja katuja katsomatta ympärilleen. Mutta se, että jos me halutaan nähdä tätä maailmaa jotenkin niin silloin... kun silmien pitäisi aueta ja pohtia myös sitä näkemää. Miksi nämä kadut on rakennettu näin... että nämä ohjaavat meitä menemään tietyllä tavalla tai miksi meidät on ohjattu opiskelemaan näin... että asiat menevät näitä ja näitä ratoja, että ne ei ole ikään kuin itsestään selvinä annettuina, vaan ne myöskin synnyttävät sitä keskustelua. -- tähän ei ole välttämätöntä, vaan tässä voi olla muitakin ratkaisuja.”

Taiteelliseen oppimiseen kuuluvan osallisuuden kautta ”osoitetaan nuorille näiden oman elämismaailman yhteyksiä yhteiskunnalliskulttuuriseen todellisuuteen niin, että he saavat valmiuksia suodattaa sen vaikutuksia omaan elämäänsä” (Sava 2007, 194). Kasvatettavalla on itsetietoisuuden ja vastuun (yhteisyyden) tunteen herättämisen kautta mahdollisuus välttää yhteisöllisyyden kahleet ja alkaa etsiä itseyyttään ja omaa elämäänsä (Värri 2002, 88).

5.2 Ihmisen yhteydestä todellisuuteen

Koska tutkin taiteellista oppimista näkyviin saattamisena, on hyvin olennaista, mikä on se todellisuus, jota pyritään saattamaan näkyviin. Haastateltavat näkivät todellisuuden olevan niin ulkopuolellamme aistittavissa olevaa kuin ihmisen sisäistä todellisuutta.

”Todellisuus on sekä sitä meidän ulkopuolista näkyvää ja kuuluvaa ja aistittavissa olevaa todellisuutta kaikinensa ja sitten todellisuudeksi minä kutsun myöskin sitä sisäistä. Kaikkihan ei niin ajattele, mutta se mitä meissä tapahtuu, tunteet ja ajatukset ja se kaikki... niin on todellista, todellisuutta.” (Sava)

Kupiaisen mukaan todellisuus on ennen kaikkea ”ihmisen kokemuksessa avautuvaa todellisuutta” korostaen näin sisäisyyttä. Pedagogiassaan hän pyrkii saattamaan näkyviin niin sanotun inhimillisen jaetun todellisuuden, jonka pohjana on yksilön kokemus mutta josta pyritään johonkin

yleisempään. Hänen mukaansa tutkittava todellisuus ei siis rajoitu kunkin henkilökohtaiseen todellisuuteen, vaan jakamalla pyritään saavuttamaan inhimillinen jaettu todellisuus.

”kokemuksellisesta lähtökohdasta, jolloin ikään kuin se tieto, jonka kanssa ollaan tekemisissä tulee omaksutuksi ja omakohtaisesti koetuksi eli että se ei ole ulkokohtaista faktaa eikä tällaista irrallaan olevaa tietoa tieteestä vaan, että se omassa kokemuksellisuudessa iskostuu ja tulee osaksi identiteettiä. Tässäkin on se sama kokemustodellisuus, mutta ehkä vielä niin, että tässä korostuu tavallaan tällainen voisiko sanoa intersubjektiivisuus eli se, että kun ihmiset tekee nykyään yhä enemmän ja enemmän... ja opetussuunnitelmassakin tähdätään tällaiseen yhdessä tekemiseen... että se ei ole henkilökohtaiseen, ikään kuin jokaisella olisi niin kuin oma henkilökohtainen todellisuus vaan että se tulee jaetuksi siinä tekemisessä muiden kanssa, eli inhimillinen jaettu todellisuus.” (Kupiainen)

Mielenkiintoista haastateltavien vastauksissa oli se, miten ulkopuolinen ja sisäinen todellisuus ovat yhteydessä toisiinsa. Wilenius mukaan ihminen on todellisuuteen yhteydessä tajuntansa kautta:

”ihminen on niin sanottuun todellisuuteen yhteydessä vaan tajuntansa kautta, että siinä on aina tämä välissä. Ihmisen aistiminen ja ajattelu ja mielikuvituskin minän ja todellisuuden välissä. Mutta kuitenkin vaikka se on tällainen metafyyminen, uskon, että todellisuus on ja että ihminen voi lähestyä sitä, mutta ei pelkästään käsitteillä, vaan myöskin elämyksillä niin kuin taiteellisesti sekä... että nämä molemmat lähestymistavat, tieteellinen ja taiteellinen, niin kuin täydentävät toisiaan. Jos haluamme päästä lähemmäksi todellisuutta.”

Ek korostaa taideopetuksessaan ennen kaikkea ulkopuolisen aistittavan luonnon kohtaamista, ihmisen ja maailman suhdetta. Todellisuuteen hänen mukaansa saa suhteen seuraamalla luonnon ilmaisullisuutta. Ek korostaa, että ihminen on osa todellisuutta, eikä niinkään mikään ulkopuolinen osa:

”tavoittaa tästä todellisuudesta ilmaisulliset aspektit. Me katsomme maailmaa, ja tutkimme myös maailmaa, ei se ole pelkästään katsomista, vaan tutkimme maailmaa... miten se aistisesti ihmiselle ilmentyy. -- otetaan suhdetta tässä ympäröivässä maailmassa niin, että otettaisiin yhä enemmän suhdetta tähän ilmaisulliseen puoleen. -- Koko vuodenkierto voidaan nähdä värimuuntumistapahtumana ja tämä värimuuntumistapahtuma ei ole mikään mielivaltaisen asia, vaan se ilmaisee luonnon olemista ja kehittymistä ja muuntumista. -- otetaan kokemuksellinen aspekti huomioon, että ihminen ei ole mikään ulkopuolinen osa tätä todellisuutta, vaan ihminen on yksi osa tätä todellisuutta.”

Ek kuvaa mielenkiintoisella tavalla mikä merkitys ihmisen osallisuudella on maailman ymmärtämisessä:

”Paracelsus sanoi, että luonnossa oikeastaan... että luonnossa on kuin yksittäiset kirjaimet että ne ovat levittäytyneet luontoon kuin yksittäiset kirjaimet ja sanaksi nämä kirjaimet muodostuvat ihmisessä. Ihmisen osallisuus on mitä merkityksellisin, että ei jätetä sitä, ihmisen osallisuutta, sitä kokemuksellisuutta, koska ihminen on osa... se on turha jättää ylimääräisenä pois, että se on ihmisen yhteys... -- Ja tämä on koko tällainen tietynlainen kokonaisvaltaisuus, mikä liittyy tähän ihmisenä olemiseen ja resonointi jotenkin maailman kanssa, että sinä voit sen mitä maailmassa on erillisyyksinä niin se voi ihmisessä nousta sitten sanana, että se voi saada uuden kokonaistavan ilmauksen.”

Virilio (1994, 47) kuvaa hyvin tieteellistä tunteettomuutta, jossa ei ole kokemuksellista yhteyttä todellisuuteen: *”-- annettua on juuri informaatio, ei aistimus. Tästä seuraa apatheia, tieteellinen tunteettomuus, jonka vaikutuksena on, että mitä informoidumpi ihminen on, sitä laajempaa maailman autiomaan leviää hänen ympärillään ja sitä enemmän informaation (jo tiedetyn) toisto häiritsee havainnoimisen ärsykeitä, ohittaen ne automaattisesti, ei ainoastaan muistissa (sisäinen valo) vaan ennen kaikkea katseessa”.*

Ekin edellisestä vastauksesta tulkitsen, että ilmiö näyttäytyy kokonaisena, siis sanana eikä erillisinä kirjaimina, nimenomaan ihmisen kokemuksessa. Ruumiimme kautta muodostamme havaintomaailman yksittäisistä ilmiöistä kokonaisuuksia (Merleau-Ponty 1986, 235–236). Kokemuksessa voimme päästä myös yhteyteen todellisuuden kanssa. Ek jatkaa:

”koko tämä yhteys on realiteetti, että ollaan yhtä luonnon kanssa ja me voimme sitä kautta resonoida luonnon kanssa ja meillä on potentiaalisesti se mahdollisuus, että me pystymme sanallistamaan sitä yhteyttä... mutta se edellyttää kokemuksellisen suhteen eli tämä kokemus on oikeastaan sellainen resonanssi-ilmiö. Esimerkiksi värin kohdalla, ettei se jää pelkästään vain ulkoiseksi asiaksi vaan se resonoi minussa ja minä voin tavoittaa sen värin laadullisuuden itsessäni ja minulla on mahdollisuus myös sanallistaa se kokemus ja sitä kautta luoda yhteyden tähän maailmaan, joka ei ole pelkästään ulkokohtainen vaan se on yhtä aikaa sisäkohtainen. Että minä voin resonoida keltaisen värin kanssa ja tunnistaa keltaisen olemislaadun ja verrata sitä sinisen olemuslaatuun, joka on kertakaikkisen erilainen.”

Näin Ek siis korostaa sisäistä todellisuutta, mutta niin, että se on yhteydessä ulkoiseen todellisuuteen. Vastauksessaan hän puhuu niin sanotusta resonoinnista, joka liittyy ruumiillisuuden merkitykseen maailman ymmärtämisessä. Ruumiillisuuden merkitystä käsittelen seuraavassa luvussa.

Sava korostaa myös niin sanottua merkitystodellisuutta, todellisuuden mielekästä kohtaamista ja hyvään elämään ohjaamista:

”jos mennään niin kuin siihen pedagogiikkaan niin millä tavalla pedagogi... opettaja, taiteilija, kuka tahansa niin, miten se rakentaa niitä merkityksiä, joiden piiriin haluaa saattaa lapset, nuoret, oppivat ihmiset. -- se todellisuus, missä me nyt elämme, on tämän ”somen” ja koko tämän teknisen kehityksen myötä entisestään kaaotisoitunut tai tullut, voi sanoa tietenkin kauniisti monipuolisemmaksi ja mahdollisuuksia täynnä olevaksi. Niin silloin se, että miten ohjataan jotenkin hyvään elämään ja hyvään toimintaan. -- Siis kun puhuin siitä, että se todellisuus, joka on ympärillä ja sisällä niin se on kaoottista. Niin silloin täytyy olla tiettyjä valintaprosesseja, joilla siihen tulee joku mieli ja sitä kautta semmoinen merkitys, joka tekee... niin se siis antaa mielen kaikelle sille mikä tämä moninainen todellisuus on.”

Myös Kupiainen tuo esiin kokemusmaailmassa avautuvan merkityksellisuuden ja laadullisuuden:

”miten asiat ilmenevät meille ikään kuin mielekkäinä tai merkityksellisinä niin se on ikään kuin se kokemuksessa avautuva. -- Meidän ihmisen kokemuksessa emme ala joka arkipäivä puhumaan tässä mielessä todellisuudesta niin kuin se on ikään kuin fyysisenä todellisuutena, vaan meillä on se oma kokemusmaailma, joka... jossa myöskin tämä niin kuin auringonnousun kauneus ja kaikki siihen liittyvät asiat ilmenevät.”

Vastauksissa tuli mielenkiintoisesti ilmi se, että ihmisellä on mahdollista luoda todellisuudesta kuva ilman yhteyttä ulkomaailmaan. Näin kuvittelukyky (ajattelu) on siis sekä silta ulkopuoliseen todellisuuteen että myös erottaa meidät siitä.

”Se tarkoittaa, että olemme erottuneet ulkoisesta. Että on joku ulkoinen ja sitten ihminen on kehittänyt tällaisen sisäisyyden ja tämä sisäinen kuvittelu, että voin sisäisesti muodostaa kuvan todellisuudesta, niin siinä on tämä harhamahdollisuus aivan valtavan suuri. Se tulee siihen sitten mukaan eli se muodostuu aivan valtavaksi haasteeksi. Tämä on mitä arvokkain kyky tämä kuvittelukyky, mutta miten sitä kuvittelukykyä kehittää sitten niin, että se on jotenkin totuudellinen. Tässä niin kuin on ehkä tämä tämmöinen yksi tie kehittää sellaista kuvittelukykyä, joka olisi totuudellinen, niin olisi ihan tämmöinen luonnon tutkiminen, luonnon ilmaisullisuuden tutkiminen. Olisi tärkeää, että lähtisi tutkimaan tätä luontoa todella ilmaisullisuutena ja sitä kautta kouluttaa sellaista kuvittelukykyä, joka on... joka ei ole mielivaltaista. Vaan että se kuvittelukyky on jotenkin niin kuin kokonaisvaltaista ja suhteessa sitten tähän... että jotenkin totuudellista.”(Ek)

Steinerin (1985, 33–34) mukaan maailman ilmiöt ovat meille niin arvoituksellisia, koska meillä ei ole mitään osuutta niiden syntymiseen. Pelkkänä havaintona (vaikka avaakin portin kohteeseen) ei tapahtuma tai esine kerro mitään yhteydestään muihin kohteisiin (emt., 25). Havainto ei ole siis sellaisenaan valmis ja täydellinen kokonaisuus vaan ainoastaan todellisuuden toinen puoli, jonka kohtaamme valmiina (ulkoisena kohteena). Toinen puoli on käsite, joka syntyy oman

toimintamme, ajattelun, kautta. Juuri ajattelun kautta olemme osallisia maailman tapahtumiin. (Emt., 33, 63.) Myös Hegel (2010, 64) kirjoittaa, että ajattelu ”aiheuttaa haavan (maailman ja itsen välille), mutta myös parantaa sen”. Vaikka ajattelu ja kysyminen erottavat meidät maailmasta, samaan aikaan kuitenkin juuri kyselemällä ja ajattelemalla voimme voittaa eron – jokainen kokemus maailman ymmärtämisestä voimistaa yhteyttämme siihen (Holdrege 1996, 171). Steiner (1985, 66) korostaa ajattelun intuitiivista luonnetta, jolla hän tarkoittaa tapaa, millä saamme käsitesisällön omaksemme. Intuitioon (jota Steiner kutsuu myös oivallukseksi) liittyy mielikuva, joka on yksilöitynyt käsite ja sijaitsee havainnon ja käsitteen välillä (emt., 74). Steinerin (emt., 66) mukaan se, joka jää ilman ulkomaailmaa vastaavia intuitiota, erottaa maailmassa vain yhteyttä vailla olevia havainnonosia eikä näin saa kosketusta todellisuuteen.

Ek tuo esille myös kuinka yksipuolinen ajattelumme aiheuttaa sen, että tekomme eivät ole yhteydessä ulkopuoliseen todellisuuteemme:

”tänä päivänä ajattelu ei ole plastista ja sitä kautta me ymmärrämme pelkästään oikeastaan elottomia prosesseja. Keskitymme tähän maailmaan jotenkin näitten elottomien, mineraalisessa tapahtuvien lainalaisuuksien pohjalta. Ja sitä kautta meidän teot on jatkuvasti ristiriidassa elollisten tapahtumien kanssa. Tekomme aiheuttavat elolliselle luonnolle koko ajan enemmän ja enemmän uhkaa... ilmakehä, vesistö, kaikki... Kaikki tämä on seurausta tietystä yksipuolisesta ajattelusta. Me emme osaa lähestyä luontoa luonnon ehdoin eli jos luonto on ennen muuta... se on elollisia prosesseja. Luonto on ennen muuta jatkuvaa vuorovaikutusta. Ja tällöisen vuorovaikutustajuamiseen ja hahmottamiseen pitäisi enemmän ja enemmän satsata. -- tämä on kaikki luonnon puhetta. Ja se on taiteellista puhetta, se on ilmaisua.”

Myös Sava tuo esille kuvittelukyvyn vaarat:

”se ei ole rajatonta ja vastuutonta vaan siihen tulee mikä on se jälleen vastuu... kun kuvittelulle siis kaikki on mahdollista. Ja jos ajatellaan tämä nykyinen innovaatiotodellisuus ja kaikki keksinnöt, niin nekin lähtevät siitä, että ei ole mitään rajoja, siis kaikki on mahdollista ja tuotetaan fyysisiä esineitä ja somemaailmoja. Mutta sitten tulee aina... siis mikä pitäisi olla siinä pedagogisesti niin se, että missä on se vastuu ja ne rajat, että mikä tahansa mielen kuva, mielenkuvittelu, se on ihan ok, mutta sitten kun sitä lähdetään toteuttamaan sosiaalisesti tai muuten, niin silloin se ei enää ole yhdenmukaista.” (Sava)

Ekin mielestä luonnon puheen kuuntelu, dialoginen suhde luonnon kanssa, on tärkeää ”koska se on huomioiva ja perustuu vuorovaikutukseen”. Ekin mukaan nimenomaan luonnon ilmaisullisuutta tutkimalla on mahdollista löytää yhteys ulkoiseen todellisuuteen.

”se on yhteyden luomista luontoon ja sitä kautta sinä voit jotenkin oppia ymmärtämään sitä ja sinä liityt siihen kohteeseen ihan toisella tavalla. -- jos me sen sijaan opitaan ymmärtämään tätä luontoa niin kuin ilmaisullisuutena niin silloin me ollaan jossain... jos luonto muodostuu ilmaisullisuudeksi, niin me ollaan dialogisessa suhteessa tähän luontoon, mutta nyt kun meillä on tällainen ulkokohtainen suhde, niin me katsomme pelkkiä rakenteita niin meillä on tällainen hallinnallinen suhde. Me otetaan vaan se käyttöön ja me hallitaan sitä. -- Taide on koko ajan tekemisissä tämän ilmaisullisuuden kanssa... eli taiteen kautta minä luon suhteen tähän ilmaisullisuuteen. -- me voitaisiin muodostaa mielikuvia, jotka ovat niin kuin ajan tasalla eli jos koko tämä elollinen luonto on jatkuvaa muutostapahtumaa... että me harjoittelisimme tällaisten mielikuvien, muuntuvien, mielikuvituksessa... tai mieli toimisi niin, että se ei kangistuisi sitten johonkin kaavoihin ja kaavamaisiin todellisuuskäsityksiin, vaan se pystyisi tavoittamaan ja saamaan sellaisen plastisen...-- taiteellisten harjoitusten kautta liitytään tähän virtaan, mitä luonnossa tapahtuu muuntumisena... siis ihan ilmaisullisuuden muuntumistapahtuma ja että näin ollaan yhteydessä tähän muuntuvaan todellisuuteen eikä tähän fiksoituneeseen... että todellisuus on fiksattu jo johonkin tiettyyn malliin.”

Holdregen (2013, 2) mukaan ajattelutapamme maailmaa kohtaan tulee muuttua radikaalisesti, jotta kestävä suhtautuminen maapalloomme muuttuisi. Holdrege syyttää ”objektivoivaa ajattelua” (object thinking) siitä, että olemme asettaneet luonnon kontrolloitavaksi ja manipuloinnin kohteeksi. Tämän tyylinen Minä – Se -maailma on minäkeskeinen maailma, jossa Minä aikaansaa maailmasuhteen, jossa korostuvat hallitseminen ja omistaminen (Värri 2002, 70). Monologissa elävä pakottaa kaiken käsittämättömän tuttuun ja hallittavissa olevaan – ”esimerkiksi luonto on hänelle läpieletty elämys tai passiivinen tiedon kohde” (emt. 76).

Holdregen (2013, 2–4) mukaan objektivoiva ajattelu on pohja kestävämmälle suhteelle maailmaan, koska se vieraannuttaa meidät elämästä, jota yritämme ymmärtää. Olemme (ajatuksissamme) tekemisessä ”asioiden kanssa tuolla jossain”, jolloin emme ole osallisia maailmaan. Holdregen mukaan kestävä elämäntapa vaatii ennen kaikkea kehittyvää mielentilaa tai paremminkin mielen muutostilaa, jossa koemme itsemme tietoisina osallistujina maailman prosesseihin ja kykenemme toimimaan dynaamisessa ja yhdistyneessä suhteessa elämään itseensä. Tällainen elävä ajattelu on osallistava tietämisen tapa (participatory way of knowing), joka ylittää kahtiajaon ihmisen ja luonnon, tosin sanoen subjektin ja objektin, välillä. Tässä kuvittelukyvyllä on erityinen tehtävä, sillä kuvittelukyky toimii subjektiivisen ja objektiivisen tiedon väliin sijoittuvana kolmantena alueena (Hollo 1918/1932, 35). Näin kahtiajako on ylitettävissä kuvittelukyvyn avulla.

Tavallisesti paikkaamme teorioilla, malleilla ja muilla rakennelmilla ihmisen ajattelun. Tämä

aiheuttaa välimatkan meidän ja maailman välillä ja rakennelmista tulee ensisijainen konteksti, minkä läpi näemme ja määritämme maailman. Voisimme kysyä ilmiöltä paljon avoimimmin mielin, mitä sillä on meille opetettavaa. Tämä kysymys voi olla dialogin alku, jossa pyrimme ymmärtämään, mitä ilmiöllä on meille kerrottavaa (Holdrege 2013, 3–4). Sana dia-logos tarkoittaa välissä olevaa – ”*ajatuksena on, että on olemassa jotakin, joka on lähtöisin kahdesta tai useammasta, mutta joka sijoittuu näiden väliin*” (Varto 1996, 29).

Persoonien välinen dialoginen suhde edellyttää, että kummatkin ylittävät yksilöllisyytensä ja suuntautuvat toisiaan kohti. Kun ihmiset kohtaavat toinen toisensa vailla yksilöllisyyttä (ilman kokemuksellisia ja käsitteellisiä rajauksia) muodostuu persoonien välille yhteinen alue, välitila. ”*Kohtaamisessa koettu molemminpuolisuus mahdollistaa yhdessä koetun tapahtuman elämisen myös toisen osapuolen näkökulmasta*”. (Värri 2002, 67.) Dialogisen suhteen onnistumiseksi riittää, että toinen elää yhteisen tapahtuman toisen osapuolen näkökulmasta. Dialogisuus ei siis vaadi molempien aktiivisuutta, vaan suhde voi olla dialoginen jo oman asennoitumisen kautta. Vastavuoroisuus vaihtelee siis ”minun” ja eri kohteiden (ihmiset, eläimet, kasvit, esineet) välillä. Perustiloistamme rakkaus kuvaa Buberin dialogisuutta ja Minä – Sinä -yhteyden olemusta. (Emt., 68.)

5.3 Kokemus kuvittelukyvyn perustana

Kaikki haastateltavat toivat vahvasti esiin ruumiillisuuden ja siis kokemuksellisen merkityksen maailman ymmärtämisessä:

”kehon kautta olemme toiminnallisessa suhteessa ja vuorovaikutuksellisessa suhteessa maailman kanssa ja se on mitä merkityksellisin asia. Ja minusta tuntuu, että se on myös edellytys jotenkin sitten... se (kehollisuus) on perusta ylipäättään niin kuin kaikelle toiminnalliselle vuorovaikutukselliselle. -- kokemuksellinen aspekti tässä nyt on ilmeisesti... tässä osallisuudessa keskeinen, mutta että tämä muodostaa jonkinlaisen resonanssipohjan koko tämä ruumiillisuus sitten... että sen voi ehkä nähdä sellaisena, että meillä on tämä kokemus niin se edustaa sitä sointia. Voidaan ajatella... jos olisimme instrumentti, niin se kokemus on se sointi ja sitten koko tämä kehollisuus on se resonanssipohja. Se on se sellon tai viulun... se koppa siellä.”(Ek)

”se ei ole pelkästään päällistä toimintaa, että pää toimii ainoastaan. Ihminen ei ole siis kuin tietokone, joka tallentaa jotain kovalevyynsä, vaan enemmänkin toiminnallinen agentti, joka siinä toiminnassaan ja tutkimuksessaan kiinnostuksesta maailmaa kohtaan toimii moniaistisesti ja ruumiillisesti. Eli

tavallaan meidän ruumiin hermo- ja aistijärjestelmä ja kaikki on osa tätä prosessia ja sitä kautta tietenkin tämä oppiminenkin tapahtuu, että se ei ole siis tallentamista vaan enemmänkin tosissaan niin kuin kehollista toiminnallisuutta, johon sitten tai siinä mielessä tavallaan muistijäljet jäävät, mutta se on enemmän ruumiillinen kuin aivo... tai johonkin kovalevyyn liittyvä toimenpide. -- aktiivista toiminnasta, että taiteellinen oppiminen yleensä on kehollista, ruumiillista, moniaistista toimintaa, joka silloin mahdollistaa juuri asettumisen tähän voisiko nyt sanoa rihmastoon hyvinkin aktiivisella tavalla. Jos puhutaan aktiivisesta oppimisesta esimerkiksi, niin kyllä se tämän taiteellisen toiminnan kautta tulee niin kun... voidaan sitä nimenomaan korostaa ja kehittää.” (Kupiainen)

”aistien herkkyyks on kyllä hyvin keskeinen asia ihmisen elämässä ja kehityksessä. Ja sitä juuri taiteelliset aineet ylläpitää, sitä aistimisen herkkyyttä. Se herkkyyssana sisältää, ettei se ole pelkkää ruumista vaan myöskin sielua ja tajuntaa.” (Wilenius)

”minun mielestä se on, niin kuin Juha Varto, joka on minun kollegani, totesi tähän ”ajattelen, siis olen” decartilaiseen ajatteluun niin kuin vastapainoksi ”aistin, siis olen”. Eli, että se ajattelu niin kuin tällaisena pään työnä niin se jää helposti... se ei tavoita sitä merkitystä ja todellisuutta ellei ihminen ole kokonaan myöskin aisteillaan ja kehollaan, fyysisyydellään, hyvin läsnä ja kokemassa.” (Sava)

Sava kuvaa myös mielenkiintoisesti tietoisuuden kehittymistä tuntoisuuden kehittymisenä:

”ei niinkään tietoisuus vaan tuntoisuus, tuntoisuuden kehittäminen. Eli se on sitä tuntemista, mutta myöskin tunnistamista ja aistimista ja muuta.”

Taiteeseen perustuva ja taiteen keinoin tietäminen on tietämistä aistisuuden, tunteen, toiminnan, havainnon ja kognition merkityskokonaisuudessa, jolloin ”ajattelen, siis olen” –maailmasuhteen rinnalle tulee kokemus ”aistin ja tunnen, siis maailma on”. Descartesin ajattelun rinnalle tulee laajempi ja ”inhimillistä maailmasuhdetta syvemmin ymmärtävä ajattelu”. (Sava 1998, 110.) Taide välittää tietoa, joka ei yhtä hyvin välity muulla tavoin. Kyse on tyypillisesti inhimillistä olemassaoloa koskevasta tiedosta kuten tunteista, suhtautumistavoista, arvoista ja kokemuksista. (Von Bonsdorff 2006, 158.)

Mielenkiintoista vastauksissa on osallisuuden merkitys, joka tuli näkyviin jo viime kappaleessa sisäisen ja ulkoisen todellisuuden yhteyden luomisessa. Tämän lisäksi haastateltavat korostivat taiteellisen oppimisen prosessia, joka lähtee ruumiillisesta kokemuksesta mutta joka etenee kohti reflektointia ja ryhmän yhteistä dialogia. Kokonaisvaltaisuus korostuu esimerkiksi Kupiaisen vastauksessa:

”kysymys on, että jonkin tekemisen kautta joko tutkimuksellisesti haetaan, rakennetaan tietoa tai sitten... voitaisiin sanoa, että kaikki on vähän niin kuin tällaista tutkimuksellista, että tutkitaan ja tarkastellaan sitä ja kokeillaan, jota kautta sitten ehkä omaksutaan sitä, saadaan siitä jonkinlainen muistijälki ja kokemus, joka on sitten myös jaettavissa ja keskusteltavissa ja myöskin mahdollisuus sitä ikään kuin reflektoida ja tarkastella. Että ehkä se tulee juuri tällaisen tutkivan tarkastelun ja sen liittäminen sitten ikään kuin myöskin siihen teoreettiseen ainekseen.”

Tämän tyylistä taiteellista prosessia Sava (1993) on tarkastellut taiteellisen oppimisen kokonaisvaltaisessa mallissaan. Haastattelussa hän kuvaa kokonaisvaltaisuutta näin:

”Siis se kokonaisvaltaisuus on sitä, että... sekä ajattelua, aistimista, kokemista, toimintaa, tekemistä pidetään yllä. Ja siinä sitten... tuossa (osoittaa taiteellisen oppimisen kokonaisvaltaista malliaan) on se mekaaninen mutta kuitenkin prosessin kuva siitä, millä tavalla voidaan edetä jos lähdetään kokemuksesta niin miten siitä sitten mennään asteittain siihen, että tulee tämä taidon kautta se, että saadaan valmis... oli se nyt sitten sävellys tai tanssiesitys tai muu, niin ne on kaikki läsnä ei niin, että se olisi kaoottisena, vaan että siinä olisi jokin tällainen pedagoginen järjestys ja mieli siinä mitä itse kukin oppii. Siinä voi olla erilaisia tapoja, mutta kuitenkin että ne ovat kokonaisvaltaisesti siinä prosessissa jossain vaiheessa läsnä. Ja sitten sitä syvennetään, kun taidot, valmiudet, ymmärrys kehittyy.”

5.4 Yksilöllisestä kokemuksesta yleiseen

Vaikka ruumiillisuuteen liittyvä kokemuksellisuus on avain todellisuuteen, korostivat kaikki haastateltavat, että siihen ei tule jäädä, vaan pyrkiä jakamaan kokemus muiden kanssa, jotta ilmiöstä saadaan kattavampi kuva.

”tämä yksilöllisyys, että sitä kautta täytyy mennä -- jos ajatellaan ihan maalausopetusta niin kyllä siinä paneudutaan kun tehdään jotain väriharjoituksia mitä hyvänsä, että jos vaan katsoo niitä värejä muiden tekeminä niin se ei välttämättä avaa yhtään mitään, mutta sitä kautta että siitä tulee omakohtainen kokemus, että itse on maalannut, niin että syntyy tämä omakohtainen yksilöllinen suhde niin se on mitä merkityksellisin asia -- ja sitten ripustetaan ne koko ryhmän kaikki työt esiin niin siinä voi sitten verrata omaa tekelettä muiden tekeleihin -- ”katsos vaan, toi on tehnyt tuon asian noin, että hän on saanut jotain ihan uusia ulottuvuuksia näkyviin kuin mitä mä en ole saanutkaan” ja sitä oppii iloitsemaan siitä, että mitä muutkin on tehnyt ja voi oppia myös siitä, että siitä tulee tällainen yhteinen kuva, joka on kattavampi ja kokonaisempi. Mutta näkee, että minä olen antanut oman panoksen tähän ja me olemme saaneet yhdessä jonkun niin kuin laajemman... muodostamaan laajemman kokonaisuuden ja saatu jotenkin kattavampi kuva, että nämä ovat molemmat tärkeitä, ettei jää kumpikaan. -- Niin

siinä löytyy jotenkin sen yksilön paikka jossain suuremmassa yhteydessä, mutta ei jää myöskään siihen yksilön tekemiseen, että tämmöisessä yhteisessä voidaan saavuttaa jotain, mihin mahdollisesti yksin ei yltäisi.” (Ek)

Wilenius korostaa tässä kuin muissakin asioissa olevan kyse ennen kaikkea tasapainosta yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden välillä:

”kasvatuksessa on hyvin paljon kysymys aina tasapainosta, niin kun sanoisin, tieteellisen ja taiteellisen lähestymistavan ja yksilöllisen, tai yksilöön suuntautuvan, ja yhteisöllisesti toimivan kasvatuksen välillä. -- Niin kun elämässä yleensä on kysymys tasapainosta, että sanotaan nyt ajattelun ja tunteen ja käytännön tasapaino.”

Lisäksi Wilenius tuo tässä yhteydessä esille klassiset arvot:

”Minä luulen, että se vastuun jalostaminen on, jos yleisesti sanotaan... niin ne puhuvat, että nämä klassiset arvot toden ja kauniin ja hyvän arvot, että ne tulevat esiin. Niistä voisi ehkä jalostaa todellisuutta, sitä omaa toimintaa.”

Yksilöllinen ja yliyksilöllinen (yleinen) ovat molemmat välttämättömiä itseksi tulemisessa: Yksilöllisyytensä ansiosta ihminen erottuu muista, kun taas yleinen puoli kytkee hänet yliyksilöllisiin arvoihin kuten hyvyteen, kauneuteen ja totuuteen sekä vastuun ideaan. (Värri 2002, 25.)

Wilenius korostaakin toisaalta myös yksilöllisyyden merkitystä:

”se merkitsee ihmiselle hirveän paljon, että tulee niin kuin ymmärretyksi. Ymmärtääkö opettaja minua? Tai vanhemmat? Se on niin... Mika Waltari kirjoittaa muistelmissaan, että opettajat eivät olleet kiinnostuneita siitä yksilöstä. Heidät otettiin vaan massana ja se oli jotenkin loukkaavaa. -- Silloin se menee perille, mitä opettaja haluaa sanoa, jos hän pystyy sen sanomaan juuri yksilölle. Tai tällaiset tehtävät antaa niin, että ne puhuttelee.”

Myös Kupiaisen mielestä yksilöllisyys ja yhteisöllisyys kuuluvat yhteen ja hän kuvaa niiden suhdetta peilaavuuden ja reflektoinnin merkityksen kautta:

”oppiminen on siinä mielessä yksilöllistä, että se on aina sen kokijan kokemuksellisuutta, joka siinä tulee esille, että oppisisältö ei ole sinänsä niin kuin sama. Sitä ei voi vain kaataa tavallaan astiaan, vaan jokainen oppija sen itse suodattaa ja omaksuu omalla tavallaan. Mutta kuitenkin tämä ei ole vain yksilöllistä, vaan juuri siinä mielessä intersubjektivistista, että se on kuitenkin jaettavissa ensinnäkin ja se jakaminen on erittäin tärkeä asia tietyllä tapaa... voi varmistua siitä omasta näkemyksestään. Myöskin kuulla, miten muiden näkemys samaan asiaan... kenties hahmottaa erilaisia näkökulmia eli se tuo tällaisen voisiko sanoa... tämä ei-yksilöllisen tällaisen moninaisuuden ja toiseudenkin

asiaan, jolloin uusia näkökulmia, jolloin voi niiden kautta sitten peilata taas sitä itseään. Eli niiden suhde on peilaava ja reflektioiva.”

Myös Sava puhuu yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden tasapainosta ja korostaa hänkin kokemuksen merkitystä:

”ilman semmoista kokemusta olipa se mikä tahansa... niin... tai näköhavainto, niin se niin kuin jää tavoittamatta. Sen täytyy jollain tavalla... minun täytyy kokea se sisäisesti”.

Lisäksi Sava kuvaa yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden suhdetta dialogisena vuorovaikutuksena:

”Ensimmäinen tässä tuli tämä yksilö ja yhteisöllinen eli tuota minusta se on hyvin tärkeä tällaisella merkittävällä tavalla... niin kuin vuorovaikutussuhde, dialoginen suhde. Kummatkin ovat yhtä tärkeitä.”

Lisäksi hän korostaa keskinäisen kunnioituksen merkitystä:

”millä tavalla ohjataan kuulemaan, kuuntelemaan itseään ja toisia semmoisessa keskinäisessä kunnioituksen tilassa. Se kunnioitus on mielestäni hyvin tärkeä ja siinä tämä dialogisuus, että samalla kun kuulen, kuuntelen itseäni ja sitä mitä haluan ilmaista, niin olen läsnä. Läsnäolo on myöskin minun mielestä tärkeä. Läsnä sille mikä tämä maailma on. -- Tämä kunnioituksen kysymys on kanssa tavattoman iso, että miten nykykasvatus niin kuin ohjaa semmoiseen kunnioittavaan ja kuuntelemaan olemiseen. Sekä itseään mutta myös muita. Siinä on aika merkittävä tehtävä kasvatuksella.”

Taiteellinen työskentely ei olekaan vain yksilöllistä, vaan myös yhteistä toimintaa, jossa jokainen vaikuttaa tekemisellään – näin rakennetaan syvempää ymmärrystä kuin mihin yksilöllisesti päästäisiin. ”Pedagogisesti kyse on itseä ja toista kunnioittavan kohtaamisen tilan avaamisesta oppilaiden kokemusten ja ajatusten keskinäiselle jakamiselle”. Yhteinen toiminta rakentuu parhaimmillaan erilaisuudelle eikä samanlaisuudelle. Taidekasvatuksella on mahdollista tarjota tila, jossa oppilaat saavat äänensä kuuluville ja toimintansa näkyville niin, että tilanne ei sido niitä ennalta annettuun kaavaan. (Sava 2007, 192–193.)

Lisäksi Sava nostaa esille yliyksilöllisyyden, jonka hän näkee henkisenä puolena ihmisessä. Hänen mielestään tämä puoli ihmisessä tulisi huomioida myös kouluopetuksessa, jossa tulisi miettiä ”mitä se (yliyksilöllisyys) on syvästi henkisenä kokemisena, minkä voi sanoa että tekee vasta ihmisen todella ihmiseksi”.

Kupiainen mieltää yliyksilöllisyyden luontosuhteeseen liittyvänä:

”mikä on ylyksilöllistä niin kenties nimenomaan sitä suhdetta siihen ympäröivään todellisuuteen ja varmaan ikään kuin luontoon, että miten tuntee kuuluvasa siihen ja mitä siitä yhteydestä voisi kummuta ikään kuin siinä kasvatuksessa. Elikkä, että ei me olla tällaisia irrallisia subjekteja vaan tunnetaan sitä kuuluvuutta tähän... niin kun tämän ympäröivän ja luonnon kanssa.”

5.5 Taide empatian ja vastuun herättäjänä

Kaikki haastateltavat korostivat taidetta empatian ja vastuun herättäjänä:

”jos me paneudutaan maailman ilmaisullisuuteen, niin me liitytään... et siinä tulee tämä empatia. Ei se maailma muuten niin kuin avaudu ellei siinä... kokemuksessa tavoita sitä jotain laadullisuutta, mikä siinä sykkii, että sillä tavalla se kyllä kehittää ja laajentaa. Eli se on tämä liittymisasiä” (Ek)

”taiteellinen oppiminen tuo esiin tämän ruumiillisuudenkin kautta hyvin enemmän tällaisen niin kuin tuntemisen ja empatian ja sitä kautta tietenkin se vastuukin ehkä nousee esille, että sitä vastuuta ei voida vain päättää, vaan se on enemmän... pitää tulla siitä kokemuksesta, jossa sitten tarvitaan myös kykyä tuntea empatiaa ja kenties samaistua ihmisiin, jotka eivät ole samanlaisia kuin me tai minä... että siinä mielessä näen tämän tärkeänä, että taiteella on tässä mahdollisuus. Koska me tiedetään, että taide koskettaa ja se herättää tunteita, että se avaa silloin väylän juuri tähän vastuuseen.” (Kupiainen)

Wilenius korostaa taiteelliselle oppimiselle ominaisten mielikuvituksen ja eläytymisen merkitystä:

”Ja sen vastakohta on juuri tällainen jähmeä tajunta, että pystyy kuvittelemaan vain oman etnisen ryhmän elämää ja kaikki muu on vastenmielistä... joka on nyt nousemassa ihmisissä esiin tällainen niin kuin ahdasmielisyys oikeastaan, että se vaatii tervehtyäkseen juuri tätä, että opettaja ylläpitää omalta osaltaan mielikuvitusta ja eläytymistä erilaisiin kulttuureihin ja ihmisiin.”

Taide voi käsitellä ja tehdä tunnetuksi esimerkiksi tunteisiin, suhtautumistapoihin, arvoihin ja kokemuksiin liittyviä asioita (Von Bonsdorff 2006, 158). Taide voi toimia alueena, jonka avulla voi harjoitella toisen ihmisen ymmärtämistä ja jopa moraalista toimintaa (Nussbaum 2011, 115–116). ”Taiteen tapa ”tehdä tunnetuksi” on erikoinen siitä, että kertomisen ja esittämisen lisäksi se sisältää kokijan tai vastaanottajan eläytymisen kerrottuun tai esitettyyn niin, että ”toisen” kokemukset tulevat ikään kuin läpieletyiksi ja muuntuvat ”minun” kokemuksiksi” (Von Bonsdorff 2006, 159). Myös Eisnerin (2002, 11) mukaan taide vapauttaa meidät kirjaimellisuudesta ja mahdollistaa toisen kenkiin hyppäämisen ja kokemaan välillisesti, mitä emme ole kokeneet itse. ”Toisen subjektin näkemisessä käännettävyysteesin ideana on, että havaittuani toisen ruumiin

itseni kaltaiseksi voin kuvitella hänet peilikseni, ja voin yrittää nähdä itseni hänen asemastaan” (Värri 2002, 56).

Sava korostaa ennen kaikkea eettistä arvoasennetta suhteessa omaan tekemiseen, johon liittyy myös ponnistelu ja pyrkiminen ”hyvään ja taitavaan tekemiseen”.

”se vastuu, että ei ole samantekevää, mitä minä teen ja miten minä teen. -- ei löydetä sellaisia tapoja ohjata, jossa tämä kokeminen... se semmoinen sisäinen tärkeys ja niin kuin tyytyväisyys, että ”tämä on vaikeata, mutta silti mun kannattaa” ja sitten alkaa näkyä niitä merkittäviä, mielekkäitä tuloksia.”

Tämän lisäksi Sava korostaa yhteisöllisen vastuun herättämisen merkitystä. Tässä yhteydessä hän korostaa erityisesti eettisen merkitystä:

”Minusta ihmisen tekee vasta se ihmiseksi, että on tämä eettinen ja sellainen... minä puhun eettisestä enkä moraalisesta... Nimenomaan minusta siinä on iso ero. Tai iso ja iso mutta kuitenkin niin, että me otetaan vastuuta itsestämme ja tästä maailmasta ja muista ihmisistä. -- Siis moraalinen on minusta tämmöinen lakiin perustuva, että mikä on oikein ja väärin, siis mitä normit sanoo. Mutta eettinen on se, joka nousee niin kuin semmoisesta... henkisestä, vastuuntunnosta, joka herää. Siis omatunto. Siis minusta niin kuin siihen liittyen, että se on... Että tämmöinen moraalinen... että sun pitää noudattaa koska koulun säännöt tai laki sanoo näin. Niin se on... se voi herättää tämän puolen, mutta voi olla, että se on ihan vaan semmoista pelkkää sananhelinää.”

Tässä yhteydessä Sava kuitenkin korostaa, että ”mikä tahansa taide tai taiteellinen toiminta ei ole sellaista, jolla olisi siinä merkitystä” ja siksi hän korostaa ”vastuun ja niin kun sen näkemään herättämisen tai kuulemaan herättämisen merkitystä”. Sava korostaa tähän liittyen taiteellisen oppimisen kokonaisvaltaisuutta ja opettajan ohjauksen merkitystä, mitä käsittelen seuraavassa luvussa. Lisäksi Sava korostaa kunnioituksen ja dialogisuuden merkitystä.

Wilenius nosti vastuusta ennen kaikkea herkkyyden ympäristölle:

”tämä luonnonsuojelu, joka riippuu esimerkiksi... se on sellaista, jonka taustalla on... voi olla juuri tämä herkkyys ympäristölle taiteellisena laatuna, että se ei ole yhdentekevää mitä tapahtuu tälle luonnolle ja puille ja pensaille ja kasveille. Minulla oli sellainen tapa, että minä joka kesä kun asuttiin tuossa saarella lähellä niin piirsin kaikki... minulla oli värikynät... kaikki luonnonkasvit... tai luonnon kukkakasvit niitä oli jotain 30-40 ja silloin minulla syntyi niihin sellainen rakkaus ja yleensä tällainen luonnon kunnioittaminen.”

5.6 Opettaja näkemään saattajana

Varron (1996, 2) mukaan oma itseys ei löydy yksin vaan siihen tarvitaan ohjaamista, esimerkiksi jäsentynyttä kasvatusta ja koulutusta. ”Kaikki yhteinen ja julkinen on niin sekavaa mutta myös jyräävää, ettei omaa arvokkuutta ja oma elämää löydy noin vain. Jonkun on kohta kohdalta, tavoite tavoitteelta ja ilman indoktrinaatiota ohjattava kohti sitä, miksi kukin meistä on täällä: kohti oman elämän toteutumista”.

Sava korostaa pedagogin tehtävää taiteellisen oppimisen prosessin ohjaamisessa:

”tapa, jolla minä pedagogina todennäköisesti olen ohjannut on se, että sitten niitä käsitellään, mitä nähdään, mitä toiset näkevät, kuulevat... mitä sinä itse ja sitten siitä lähtee se prosessi, että jos olisi mahdollista niin se jatkuu niin, että nousee uusia asioita. -- sitähan se on pedagogin tehtävä niin kuin saattaa näkyväksi tai kuulevaksi tai aistivaksi. Käytän sanaa näkyväksi saattaminen, mutta tietysti paljon laajemmassa merkityksessä kuin silmän näkö. -- siis kun tämä näkeminen on ymmärrettävä eri aistialueiden... mutta jos nyt puhutaan näkemisestä, niin siinä tulee tämä, että pysäyttää niin kuin katsomaan... kuuntelemaan mitä se herättää. Se on sitä saattamista, saattohoitoa (naurua), saattamishoitoa siihen niin kuin prosessiin, joka käynnistyy siitä... joka voi olla pedagogisesta tehtävästä riippuen niin monenlainen, että se voi olla, että on tarkoitus että siitä tuotetaan oma teos tai siitä tuotetaan ymmärrystä, mitä taiteilija on sanonut tai että mikä tämä nyt on tämä kirjahylly tässä ja niin edelleen... siinä tulee tämä tehtävä ja päämäärä tietysti pedagogisesti tärkeäksi. Ja sitä kun sanoin, niin näkemään saattaminen on prosessi, jossa nähdään, viedään eteenpäin ja kun tullaan takaisin sitten jotenkin siihen, että se pedagoginen prosessi siltä erää on päättynyt, niin se mitä nähdään on jotain sellaista, mikä on niin kuin kirkastanut tavallaan sitä mistä lähdettiin tai syventänyt, pelkistänyt. Sitten voi lähteä eteenpäin tai sitten kun taito on lisääntynyt.”

Myös Wilenius korostaa opettajan merkitystä. Mielenkiintoista on, miten Wilenius nosti esiin sen, kuinka taiteellinen lähestymistapa ja sen herättämä rakkaus tulisi suhtautua niin tutkittavaan ilmiöön kuin oppilaaseen:

”Siinä herää ensinnäkin semmoinen tarkempi havainto ja niin kun minä sanoin niin herää niin kuin rakkaus siihen luontoon. -- Siinä on ihan samasta asiasta kysymys. Semmoinen pieni lapsi, joka on saanut... jota alkaa kasvattamaan, niin samat tunteet siinä herää sitten ja (naurua) sitten semmoinen ilo jos niistä tulee ihmisiä todella.”

Parhaassa tapauksessa nämä kaksi vaikuttavat yhdessä:

”jos opetan historiaa esimerkiksi, niin silloin kysytään, mikä se todellisuus siinä on, joka pyritään saattamaan näkyviin tai onko se sitten... jos painopiste on siinä

oppilaiden kehityksessä, niin mitä siinä halutaan saada näkyviin että nämä on kaksi vähän eri asiaa, vaikka hyvässä tapauksessa ne synkkaa keskenään, että se mitä opettaa, sisällöt, niin ne auttavat myöskin lasta tai nuorta kehittymään. Minä luulen, että siinä vaikuttaa aika paljon se, millainen opettaja on ihmisenä. Se vaikuttaa eniten ehkä -- opettajan täytyy tajuta se oppilaan olemus ja kehitysvaihe, yksilöllisyys ja sitten siitä, mitä hän opettaa, niin löytää semmoiset virikkeet, jotka vaikuttavat positiivisesti siihen oppilaan kehitykseen. Tärkeää voi olla esimerkiksi se, että tajuaa... tällainen oppilaan totuudentaju voimistuu tai esteettinen taju voimistuu.”

Wilenius (1987, 24–25) kirjoittaa kasvatusmenetelmästä, jonka löytäminen edellyttää sekä tietoa kasvuvirikkeistä että inhimillistä kykyä, jota voidaan nimittää toiminnalliseksi mielikuvitukseksi (tässä yhteydessä hän viittaa Steinerin Vapauden filosofia –teokseen (1985, 118–124)). ”Tämä tarkoittaa, että kasvattaja pystyy tietämiensä virikkeiden paljoudesta ammentamaan ja muodostamaan sellaisen, joka sopii juuri annettuun yksityiseen tilanteeseen”. Wileniuksen mukaan tällaista toimintaa voidaan pitää opettajan taiteellisenä kykynä, johon kuuluu jatkuva päämäärän tarkistus ja uudelleen muovaaminen. Silloin kasvatustieto voi muuttua kasvatustaiteeksi, kasvuvirikkeiden muodostamisen taiteeksi (Wilenius 1987, 35).

Myös Eisnerin (2002, 47–48) mukaan opettajan on tutkittava, miten tietty ymmärrys syntyy juuri kyseisissä oppilaissa. Tässä mielessä opettajan tulee työskennellä kuin ympäristösuunnittelija – luoda tilanteita, jotka luovat halun oppia. Nämä tilanteet sisältävät tehtäviä ja materiaaleja, jotka sitovat oppilaat merkitykselliseen ja maailman ilmiöihin kytkeytyvään oppimiseen. Kun opettamisen tapa on tietoista ja kun se on herkkä ja sopiva yksittäiselle oppilaalle tai luokalle, on se luonteeltaan taiteellista.

5.7 Näkemään saattamisen ulottuvuuksia

Tässä tulososan viimeisessä luvussa luon yhteenvedon haastateltavien näkemyksistä tulkiten näkemään saattamisen ulottuvuuksia teoriaan peilaten.

Haastateltavista Savan ja Wileniuksen vastauksissa näkemään saattaminen viittaa käsitteenä opettajan tehtävään. Sava kuvaa näkemään saattamisen olevan niin sanottua saattohoitoa, saattamista oppimisen prosessiin. Tämän ajatuksen taustalla on nähtävissä Juho Hollon (1952, 22) ajatus kasvatuksesta kasvamaan saattamisena. Wilenius viittasi kuvittelukyvyllä nimenomaan

toiminnalliseen mielikuvitukseen, mitä hän pitää opettajan taiteellisenä kykynä – kykynä muokata opetus juuri kyseiseen tilanteeseen ja kyseiselle oppilaalle sopivaksi.

Wilenius nosti esiin sen, kuinka taiteellinen lähestymistapa ja sen herättämä rakkaus tulisi kohdistua niin tutkittavaan ilmiöön kuin oppilaaseen, jolloin opetuksen sisällöt auttaisivat juuri kyseistä lasta tai nuorta kehittymään. Tällöin toteutuisi samalla kasvatuksen kaksinainen tehtävä, jossa kasvatusta välittäisi maailman olennaisia puolia kasvattavalle (vaikuttaisi kasvattavasti) mutta myös kohtaisi kasvatettavan omana itsenään (Värri 2002, 86).

Kupiainen ja Sava toivat ilmi, kuinka taiteellisessa oppimisessa ei ole oikeita ja vääriä vastauksia – taiteellinen toiminta voi tarjota tilaa oppilaan omalle äänelle ja toiminnalle, eikä tilanne ei sido niitä ennalta annettuun kaavaan (Sava 2007, 192–193). Varton (2001, 7) sanoin *”se pyrkii avaamaan mahdollisuuksia, joita kasvavassa itsessään on: ilmaisemisen, tunnistamisen ja ajattelun mahdollisuuksia”*.

Itse näkemään saattamisen prosessissa opettaja *”saattaa näkyväksi tai kuulevaksi tai aistivaksi”*. Sava korostaa, että vaikka hän käyttää käsitettä näkyväksi saattaminen, käsittää hän näkemisen paljon laajemmassa merkityksessä kuin silmän näkö. Näkemään saattamisen prosessissa pyritään, että *”se mitä nähdään on jotain sellaista, mikä on niin kuin kirkastanut tavallaan sitä mistä lähdettiin tai syventänyt, pelkistänyt”*. Kukaan haastateltavista ei mieltänyt näkemään saattamista yksin kuvataidekasvatukseen, vaan enemmänkin yleisesti kasvatuksen päämäärään liittyvänä asiana, jossa taiteellisella lähestymistavalla on erityinen tehtävä.

Koska jotain pyritään saattamaan näkyviin, on jotain oltava näkymättömissä. Haastateltavien vastauksien mukaan näkymättömyyden voi saada laajemman kosketuksen taiteellisen toiminnan harjoittaman kuvittelukyvyyn kehittymisen kautta. Varton (2001, 78) mukaan taiteet ja tieteet ovat näkymättömän ilmausta ja taiteesta on hänen mukaansa valistajaksi, *”koska taide näkyvimmin toimii sinä aurinkona, joka paljastaa meille - oman yhteytemme mukaan – maailmaa.”*

Mielenkiintoista haastateltavien vastauksissa oli se, miten ulkopuolinen (aistittava) ja ihmisen sisäinen todellisuus ovat yhteydessä toisiinsa. Ek korostaa taideopetuksessaan ennen kaikkea ulkopuolisen aistittavan luonnon kohtaamista, ihmisen ja maailman suhdetta, jossa ihmisen osallisuudella on merkittävä tehtävä. Myös Wilenius mainitsi luonnonhavainnoinnin merkityksen. Kaikki haastateltavat korostivat osallisuuden merkitystä, johon Steiner tuo mielenkiintoisen

näkökulman. Steinerin (1985, 33–34) mukaan maailman ilmiöt ovat meille niin arvoituksellisia, koska meillä ei ole mitään osuutta niiden syntymiseen. Hänen mukaansa ajattelun kautta olemme osallisia maailman tapahtumiin (emt. 33, 63). Hän korostaa ajattelun intuitiivista luonnetta, jolla hän tarkoittaa tapaa, millä saamme käsitesisällön omaksemme. Intuitioon (jota Steiner kutsuu myös oivallukseksi) liittyy mielikuva, joka on yksilöitynyt käsite ja sijaitsee havainnon ja käsitteen välillä (emt., 66, 74). Steinerin (emt., 66) mukaan se, joka jää ilman ulkomaailmaa vastaavia intuitiota, erottaa maailmassa vain yhteyttä vailla olevia havainnonosia eikä näin saa kosketusta todellisuuteen. Nimenomaan mielikuvan muodostuksessa taiteellisella toiminnalla on erityinen tehtävä.

Kaikki haastateltavat toivat vahvasti esiin ruumiillisuuden, kokemuksellisen, merkityksen kuvittelukyvyille ja sitä kautta maailman ymmärtämiselle. Haastateltavat korostivat taiteellisen toiminnan kehittävän aistien herkkyyttä – aistisuus on selvin kosketuspinta maailmaan (emt., 67; Merleau-Ponty 1986, 100–101) ja niin myös taiteellis-esteettisen tiedon perustana ja tiedonhankkimisen välineinä ovat ihmisen aistit ja tunteet (Sava 1993, 27). Tulkitsin edellä, että ilmiö näyttäytyy kokonaisena, esimerkiksi sanana eikä erillisinä kirjaimina, ihmisen kokemuksessa. Kokemuksen kautta voimme päästä kosketuksiin todellisuuden kanssa (Varto 2001, 67), joka on muun muassa merkityksien ja laatujen, kuten esimerkiksi auringonlaskun kauneuden, aistimista. Lapsen kauneudentajun ruokkiminen on tärkeää myös moraalisen mielikuvituksen kehittymisen kannalta. ”*Empatia ja kauneuden kokeminen kumpuavat alun perin lapsen aistimellis-kehollisesta suhteesta maailmaan*”. (Värri 2014, 117–118.)

Haastateltavat korostivat taiteellisen oppimisen prosessia, joka lähtee ruumiillisesta kokemuksesta mutta joka etenee kohti reflektointia ja lopulta kohti ryhmän yhteistä dialogia. Tässä mielessä Savan (1993) taiteellisen oppimisen kokonaisvaltainen malli, vastaa hyvin haastateltavien näkemystä taiteellisesta oppimisen prosessin kulusta.

Sen sijaan erotuksena muista haastateltavista ihmisen sisäiseen kuvittelukykyyn ja ajattelun kehittymiseen liittyen Wilenius tuo esiin imaginaatiot, (vertaus)kuvallisen aineksen, joka on Steinerin (2004, 19) mukaan myöhemmin puhkeavan käsitteen muodostuksen pohjana. Esimerkkinä siitä on lapsen esikäsitteellisen ajattelun muuntuminen käsitteelliseksi Piaget’n mukaan tai kuvallisen kokemisen muuntuminen käsitteelliseksi Steinerin mukaan – lapsi rakentaa mielikuva-aineistolla pohjaa vapaalle abstraktille käsitteenmuodostukselle, joka alkaa murrosiän jälkeen. (Wilenius 1987, 51; 2006, 15.) Myös Eisnerin (2002, 24) mukaan taidekasvatuksen

päätavoite on edistää lapsen kykyä kehittää ajatteluaan kokemuksen kautta (vaikkakaan hän ei puhu kehityskausista).

Oppilaan kehityskauden huomioiminen näkemään saattamisen prosessissa onkin mielenkiintoista ja siinä olisi oman tutkimuksen aihe. Tulkitsen kuitenkin tässä lyhyesti, että Wileniuksen ja Steinerin tarkoittamassa mielessä näkemään saattamisen prosessi nähtäisiin lapsen ja nuoren elinkaareen liittyvänä ”(kuvallisen) kokemuksen kautta tietoisuuteen” -prosessina, jossa kyse olisi lapsuuden kokemusten merkityksestä aikuisuuden tietoisuuden rakentamiselle.

Haastateltavat nostivat vastauksissaan esille myös sen, kuinka ihmisellä on mahdollista luoda todellisuudesta kuva ilman ”yhteyttä” ulkoiseen todellisuuteen. Näin kuvittelukyky (ajattelu) on sekä silta ulkopuoliseen todellisuuteen että myös erottaa meidät siitä. Yksipuolisen ajattelun esimerkkinä voidaan haastateltavien mukaan pitää sitä, että tekomme eivät ole yhteydessä ulkopuoliseen todellisuuteemme ja tämä hallinnallinen suhde aiheuttaa esimerkiksi elolliselle luonnolle yhä enemmän uhkaa. Ekin ja Kupiaisen mukaan meidän tulisi pyrkiä kuuntelemaan luontoa pyrkimällä dialogiseen suhteeseen sen kanssa.

Kaikki haastateltavat korostivat kasvatuksessa yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden tasapainoa ja kuvasivat myös niiden suhdetta dialogisena vuorovaikutuksena. Näkemään saattamisen prosessissa yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden suhdetta haastateltavat kuvaavat peilaavuuden ja reflektoinnin merkityksen kautta. Yhteisöllisesti rakennetaan syvempää ymmärrystä kuin mihin yksilöllisesti työskennellen päästäisiin (Sava 2007, 192–193).

Kupiaisen mukaan kuvittelukyvyyn avulla voi ylittää yksilön minän kokemuksen ja tuoda sellaisen ulottuvuuden, jossa yksilö voi välittömästi minästä nähdä maailman ikään kuin laajempaan. Myös Wilenius nosti kuvittelukyvyyn yhteyden ylikysilöllisyyteen, nostaessaan esille klassiset arvot; toden, kauniin ja hyvän. Tämä voisi olla sitä, mitä Hollo (1918/1932, 172) tarkoitti sanoessaan taiteen toimivan todellisuuden syvempien arvojen ilmaisemiseksi.

Varton (1996, 51–53) mukaan taiteelliseen toimintaan kuuluvalla kokemuksellisuudella on erityinen merkitys yksilöllisyyden ja yleisen kannalta. Kokemus voidaan nähdä tietynlaisena olemassaolon kokemisen lähdekokemuksena, josta pulppuaa ”*alkuperäistä inhimillistä kokemusta*”. Jos ”*se johtaa ihmisen luomaan pohjaa eettiselle todellisuudelleen, se on vaikuttanut ihmisen elämässä alkuperäisenä, yleisenä, mutta silti itse koettuna lähteenä*”. Näin kokemuksella

on mahdollisuus vapauttaa yksilö sidonnaisuudesta ympäristön manipulaatioon. Sava (2007, 124) mukaan yksilöllisen ja yhteisöllisen vuorovaikutuksen sisäistäminen merkitsee nimenomaan eettistä suhdetta maailmassa olemiseen.

Kaikki haastateltavat korostivat taidetta empatian ja vastuun herättäjänä. Tämä liittyi erityisesti taiteiden kykyyn herättää tunteita, joka avaavat väylän myös vastuuseen. Ekin mukaan taiteellisen työskentelyn kautta liitytään tutkittavaan ilmiöön – aistisuudessaan ihminen on osa muuta maailmaa, jolloin maailman (ihmisestä riippumaton) kauneus voi vaikuttaa ihmiseen. Niin kauan kuin ihminen ajattelee maailman, on hän sulkeutunut itseensä ja ikään kuin luo kaiken itsessään. (Varto 2001, 121.) Ajattelu on tärkeä osa näkemään saattamisen prosessia, mutta siinä ei tule ohittaa aistisuuden ja kokemuksellisuuden, niin sanottua maailmaan liittymisen, vaihetta. Tulkitsen, että Merleau-Ponty (1993, 68) kuvaa juuri maailmaan (tutkittavaan ilmiöön) liittymistä kuvatessaan maalarin työskentelyä kohtaamisena, jossa on mahdotonta sanoa ”*missä luonto loppuu ja missä ihminen ja ilmaisu alkaa*”.

Wilenius korostaa taiteelliselle oppimiselle ominaisten mielikuvituksen ja (toisen asemaan) eläytymisen merkitystä. Kupiainen nostaa tietoisuuden kehitykseen liittyen esille myös itsetietoisuuden ja reflektoinnin merkityksen. Valmiudet kantaa eettistä vastuuta (itsestä, omista toiminnoista, toisista, kulttuurista ja luonnosta) kuuluvat nimenomaan kehittyneeseen tietoisuuteen ja lisääntyneeseen ymmärrykseen, mitä voidaan pitää esimerkkinä taiteen transformatiivisesta vaikutuksesta (Sava 1993, 40; Sava 2007, 33–34).

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

6.1 Pohdinta

Tässä luvussa vastaan tutkimuskysymyksiini ja pohdin, mitä merkitystä saaduilla tuloksilla voisi olla. Päättämiskysymykseni oli: ”*Mikä merkitys taiteellisella oppimisella on kuvittelukyvyyn kehittymiselle ja sitä kautta ilmiöiden näkemään saattamiselle?*”. Vastaan ensin lyhyesti pääkysymykseeni, jonka jälkeen pureudun tarkentaviin kysymyksiin (jotka avaavat myös pääkysymystä).

Näkemään saattamisella tarkoitetaan todellisuuden tuomista näkyväksi. Haastateltavien vastauksien mukaan ”näkymättömään” voi saada kosketuksen taiteellisen toiminnan harjoittaman kuvittelukyvyyn kehittymisen kautta. Yhteyden mahdollistajana (ja niin myös kuvittelukyvyyn pohjana) on ihmisen ruumiillisuus ja sen tuoma kokemuksellisuus, niin sanottu alkuperäinen yhteys maailmaan – ruumiillisuuden kautta, aisteillamme ja tunteillamme, liitymme maailmaan. Sen sijaan, vaikka ajattelulla otamme asioihin välimatkaa ja myös erotumme maailmasta, on ajattelu kuitenkin myös silta takaisin maailmaan – todellinen ymmärrys ja yhteys maailmaan voi syntyä vasta kehittyneen kuvittelukyvyyn kautta.

Edellä mainittu vastasi jo osaltaan ensimmäiseen tarkentavaan kysymykseen ”*mitä näkemään saattamisella tarkoitetaan?*”. Tarkennan kuitenkin vielä näkemään saattamisen prosessia ja ulottuvuuksia. Näkemään saattamisen prosessissa lähdetään ruumiillisesta kokemuksesta, mutta edetään kohti reflektointia ja lopulta kohti ryhmän yhteistä dialogia. Tässä mielessä Savan (1993) taiteellisen oppimisen kokonaisvaltainen malli vastaa hyvin haastateltavien näkemystä taiteellisen oppimisen prosessin kulusta. Toisaalta Ekin korostama luonnon ilmaisullisuuden tutkiminen avaa uudenlaisen näkökulman näkemään saattamiseen. Ekin edustamassa taiteellisessa luonnonhavainnoinnissa ihminen liittyy maailmaan luonnon ilmaisullisuutta, puhetta, tutkien ja kuunnellen. Kyse on dialogisesta suhteesta, jossa on tärkeää kuunnella, mitä elollisella luonnolla on meille kerrottavaa.

Näin näkemään saattaminen voi olla myös ”toisen puolen” saattamista näkyväksi. Vaikka dialogisuus näkemään saattamisen prosessissa korostuu niin taustakirjallisuudessa kuin muidenkin haastateltavien näkemyksissä, korostuu näissä näkemyksissä ihmisten välinen dialogi suhteessa toisiinsa ja ilmiöön. Ekin lähestymistapa muistuttaa, että myös elollinen luonto voi osallistua dialogiin. Värin (2002, 68) mukaan suhde voikin olla dialoginen jo oman asennoitumisen kautta.

Näkemään saattamisen prosessissa korostunut dialogisuus sopiikin lähestymistavaksi niin toisia ihmisiä kuin elollista luontoa kohtaan. Dialogisuus, toisen puolen kuuntelu, on erityisen tärkeää, sillä ihmisellä on mahdollisuus luoda todellisuudesta kuva myös ilman todellista yhteyttä ulkoiseen todellisuuteen. Jos ajattelumme on yksipuolista, myöskään tekomme eivät välttämättä ota huomioon kohdetta, jota teko koskee. Hallinnallinen suhteemme elolliseen luontoon on aiheuttanut muun muassa ekokatastrofin, joka uhkaa koko elämää maapallolla.

Vaikka näkymään saattaminen liitetään yleisesti ilmiöiden näkymään saattamiseen, voi se olla kuitenkin myös oppilaiden, lasten ja nuorten, saattamista näkyväksi. Itse näkemään saattamisen tapahtuma, kohtaaminen, ei tapahdu itsestään, vaan vaatii pedagogiikkaa, jossa ihminen on itse osallisena välitilan tapahtumaan. Tämän vuoksi opettajan tehtäväksi jää saattajan rooli. Kukaan haastateltavista ei mieltänyt näkemään saattamista yksin kuvataidekasvatukseen, vaan sen sijaan yleisesti kasvatukseen ja taiteellisen lähestymistavan vahvuuteen liittyvänä asiana.

Toisena tarkentavana kysymyksenä oli *”Mikä merkitys taiteellisella toiminnalla on näkemään saattamisen prosessissa?”*. Näen, että taiteellinen toiminta voi toimia alueena, jossa ulkopuolisen (aistittavan) ja ihmisen sisäisen todellisuuden yhteyden luominen, dialogi, voi tapahtua. Se on kohtaamisen alue, jossa niin oppilas kuin opettaja voi kohdata sekä ilmiön että toisensa. Se voisi olla sitä Värin (2002, 85–86) kuvaamaa kohtaamista kapealla rajalla, välitilassa, jossa olisi ja välittyisi maailma (eikä kasvattajan reflektioita käsityksiä maailmasta). Tässä toteutuisi myös niin Värin kuin Wileniuksen peräänkuuluttama oppilaan kohtaaminen, jossa myös tieto kasvatettavasta tulisi hänen kohtaamisestaan eikä kasvattajan omista käsityksistä. Taiteellinen toiminta voi tarjota tilan, jossa oikeiden ja väärin vastausten sekä ennalta asetettujen kaavojen sijaan pyritään avaamaan tilaa yhteiselle näkemän pohtimiselle ja oppilaiden omalle äänelle. Värin (2001, 7) mukaan se pyrkii avaamaan mahdollisuuksia, joita kasvavassa itsessään on. Taide luo siis parhaimmillaan kohtaamisen tilan, jossa tuodaan näkyväksi itseä (omaa sisäisyyttä) mutta myös kuunnellaan ja tutkitaan toiseutta, ulkopuolista todellisuutta. Tässä mielessä välitila muistuttaa myös gadamerilaisen hermeneutiikan peliä, tapahtumaa, jossa pelin totuus syntyy yhteisen dialogin

tuloksena (Huttunen 2007.)

Taiteellisen työskentelyn vaikuttavuus liittyy erityisesti sen kykyyn liittää ihminen tutkittavaan ilmiöön. Aistisuudessaan ihminen on osa muuta maailmaa, jolloin maailman (ihmisestä riippumaton) kauneus voi vaikuttaa ihmiseen. Niin kauan kuin ihminen vain ajattelee maailman, on hän sulkeutunut itseensä ja ikään kuin luo kaiken itsessään. (Varto 2001, 121.) Ajattelu on tärkeä osa näkemään saattamisen prosessia, mutta siinä ei tule ohittaa aistisuuden ja kokemuksellisuuden, niin sanottua maailmaan liittymisen, vaihetta. Liittymisen seurauksena herää tunteita, jotka auttavat synnyttämään empatiaa ja vastuuta.

Wilenius toi esille sisäiseen kuvittelukykyyn ja ajattelun kehittymiseen liittyen imaginaatiot, (vertaus)kuvallisen aineksen, joka on Steinerin (2004, 19) mukaan myöhemmin puhkeavan käsitteen muodostuksen pohjana. Lapsi rakentaa mielikuva-aineistolla pohjaa vapaalle abstraktille käsitteenmuodostukselle, joka alkaa murrosiän jälkeen. (Wilenius 1987, 51; 2006, 15.) Tässä mielessä näkemään saattamisen prosessi nähtäisiin lapsen ja nuoren elinkaareen liittyvänä ”(kuvallisen) kokemuksen kautta tietoisuuteen” -prosessina, jossa kyse olisi lapsuuden kokemusten merkityksestä aikuisuuden tietoisuuden rakentamiselle. Kokemuksessa ilmiö näyttäytyy kokonaisena, esimerkiksi sanana eikä erillisinä kirjaimina, ihmisen kokemuksessa. Kokemuksessa myös liitytään maailmaan, kun taas ajattelussa otetaan välimatkaa. Lapsuuden aika olisi siis ennen kaikkea maailmaan liittymisen aikaa. Näin tietoisuudella olisi vahva perusta, mihin myöhemmin heräävä todellinen ajattelu voi nojata.

Kolmantena tarkentavana kysymyksenä oli *”mikä merkitys kuvittelukyvyllä on näkemään saattamisen prosessissa?”*. Kuvittelukyvyyn merkitys liittyy ulkopuolisen (aistittavan) ja ihmisen sisäisen todellisuuden yhteyden luomiseen. Kuvittelukyvyyn avulla voi ylittää yksilön minän kokemuksen ja *nähdä maailman*. Haastattelijat korostivat osallisuuden merkitystä ihmisen ja maailman välisen suhteen luomisessa ja sitä kautta maailman ymmärtämisessä. Steinerin (1985, 33, 63) mukaan ajattelun kautta olemme osallisia maailman tapahtumiin. Hän korostaa ajattelun intuitiivista luonnetta, jolla hän tarkoittaa tapaa, millä saamme käsitiesisällön omaksemme. Intuitioon (oivallukseen) liittyy mielikuva, joka on yksilöitynyt käsite ja sijaitsee havainnon ja käsitteen välillä (emt., 66, 74). Mielikuva yhdistää vailla yhteyttä olevat havainnonosat – ihminen voi saada kosketuksen todellisuuteen oman osallisuutensa, ajattelunsa, kautta (emt., 66). Nimenomaan mielikuvan muodostuksessa taiteellisella toiminnalla on erityinen tehtävä.

Kuvittelukyvyyn avulla liitymme myös ylyksilöllisiin arvoihin; hyvyyteen, kauneuteen ja totuuteen. Edellä mainitsinkin taiteellisen toiminnan kyvystä herättää empatiaa ja vastuuta. Valmiudet kantaa eettistä vastuuta itsestä, toisista ja luonnosta kuuluvat kehittyneeseen tietoisuuteen ja lisääntyneeseen ymmärrykseen, mitä voidaan pitää esimerkkinä taiteen transformatiivisesta vaikutuksesta (Sava 1993, 40, Sava 2007, 33–34).

Lopuksi pohdin, mitä tulkintani voisivat merkitä koulupedagogisesti ja yleensä kasvatuksellisesti. Ensinnäkin näkemään saattaminen vaatii opettajalta kykyä saattaa ilmiö ja oppilas keskustelemaan keskenään. Oppilaan pitäisi päästä kosketuksiin maailman kanssa, eikä pelkästään opettajan tai oppikirjojen tarjoamien reflektoitujen käsitysten kanssa. Tämä edellyttää, että maailma, johon oppilaita kasvatetaan, säilyy tarpeeksi avoimena. Jotta oppilaat ymmärtäisivät ympärillä olevaa monimutkaista maailmaa, tulisi heille tarjota välineitä sisäisen ja ulkopuolisen todellisuuden suhteen luomiseen.

Kun oppilaita saatetaan rakentamaan suhdettaan ympäröivään maailmaan, on taiteellisella toiminnalla merkittävä tehtävä. Maailman ja itsen suhteen (ja kuvittelukyvyyn) perustana on ihmisen aistimellinen suhde maailmaan (esim. Merleau-Ponty 1986, 100–101). Tälle maailmaan liittymisen vaiheelle tulisi antaa tilaa kouluopetuksessa, sillä ihmisen korkeammat kyvyt, kuten empatia ja vastuun tunne, kumpuavat alun perin lapsen aistimellis-kehollisesta suhteesta maailmaan (Värri 2014, 117–118). Taiteellisen työskentelyn vaikuttavuus liittyykin erityisesti sen kykyyn liittää ihminen tutkittavaan ilmiöön. Liittymisen vaihe on tärkeää, sillä kuten tutkimuksessani tuli esille, ihmisellä on mahdollista luoda todellisuudesta kuva myös ilman todellista yhteyttä ulkoiseen todellisuuteen. Kehollisuus ja kokemuksellisuus toimivatkin niin sanottuna maailmasuhteen ankkurina (Värri 2002, 49), johon kuvittelukyky (ajattelu) voi nojata.

Taiteellisen työskentelyn kautta oppilaalla on mahdollista muodostaa mielikuvia opetettavista sisällöistä ja käsitteistä. Mielikuva yhdistää vailla yhteyttä olevat havainnonosat ja näin oppilas voi saada kosketuksen todellisuuteen oman osallisuutensa, ajattelunsa (kuvittelukykynsä), kautta (Steiner 1985, 33, 63, 66). Lisäksi, jotta ajatuksemme ja tekemme ottaisivat huomioon kohteen, jota teko koskee, tulisi ulkopuolisen (aistittavan) ja ihmisen sisäisen todellisuuden yhteyden luominen tapahtua dialogisessa vuorovaikutuksessa. Tutkimukseni toi mielenkiintoisesti esille, että myös elollinen luonto voi osallistua dialogiin. Dialogista suhdetta elolliseen luontoon voisi kouluopetuksessa harjoittaa esimerkiksi luonnonhavainnoinnin kautta. Näin emme tutkisi luontoa

yksipuolisesti, vaan myös kuuntelisimme, mitä luonnolla on meille kerrottavaa. Taide luo siis parhaimmillaan kohtaamisen tilan, jossa tuodaan näkyväksi itseä (omaa sisäisyyttä) mutta myös kuunnellaan ja tutkitaan toiseutta, ulkopuolista todellisuutta – oli kyseessä opiskelutoverin kokemukset, luonto tai vaikkapa vieraan kulttuurin tavat tai uskomukset. Kaiken kaikkiaan oppimistilanteessa ja –prosessissa on tärkeää avata tilaa yhteiselle vuorovaikutukselle ja erilaisten kokemusten ihmettelylle. Kun tila on avoin, myös oppilaille tarjoutuu mahdollisuus tuoda itsensä näkyväksi. Näin näkemään saattaminen ei liity vain taidekasvatukseen, vaan kasvatuksen yleiseen päämäärään. Edellä mainittu myös perustelee, miksi taiteellisella toiminnalla tulisi olla keskeinen sija kouluopetuksessa tiedollisen opetuksen rinnalla.

Toinen mielenkiintoinen näkökulma, joka tutkimuksessani nousi esille, oli Steinerin (2004, 19) ajatus (vertaus)kuvallisen aineksen merkityksestä myöhemmin puhkeavalle käsitteen muodostukselle. Tällöin näkemään saattamisen prosessi nähtäisiin lapsen ja nuoren elinkaareen liittyvänä ”(kuvallisen) kokemuksen kautta tietoisuuteen” -prosessina, jossa lapsuuden kokemuksilla rakennetaan pohjaa aikuisuuden tietoisuuden rakentamiselle. Tässä näkemyksessä lapsuuden aika olisi ennen kaikkea maailmaan liittymisen aikaa. Näin tietoisuudella olisi vahva perusta, mihin myöhemmin heräävä todellinen ajattelu voi nojata. Oppilaan kehityskauden huomioiminen näkemään saattamisen prosessissa olisikin mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe. Siinä voisi tutkia, mitä näkemään saattaminen merkitsee ihmisen elämänsäkaareen liittyvänä prosessina ja miten se voitaisiin huomioida taidekasvatuksessa ja yleensä kasvatuksessa ja opetuksessa.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimustani kuvaa prosessiluonteisuus, joka on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle (esim. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 125–126; Kiviniemi 2015, 74). Tutkimuksen luotettavuuden kannalta olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman tarkasti prosessin kulun ja tuomaan myös tutkijaprofiilini näkyväksi. Tutkijaprofiilini liittyy siihen tulkintahorisontin tiedostamiseen, joka on gadamerilaisen tekstintulkinnan ensimmäinen vaihe. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää selvittää oletukset, joiden ohjaamana aineistoa on tutkimuksen eri vaiheissa kerätty ja tutkittu (Kiviniemi 2015, 86).

Gadamerilaisen tekstintulkinnan toisena vaiheena on dialogi. Dialogia olen tuonut näkyväksi aineiston analyysiprosessia avaamalla ja tulosluvussa haastateltavien sitaatteja esiin nostamalla. Kiviniemen (2015, 84) mukaan on tärkeää tiedostaa, minkälaista vaihtelua tutkimusprosessin myötä tapahtuu niin tutkijassa, aineistonkeruumenetelmissä kuin tutkittavassa ilmiössä. Koska tutkimuksen lähtökohtana oli myös käsitteellistää näkemään saattamisen ilmiötä, olen pyrkinyt tuomaan näkyviin ne käsitteet ja näkökulmat, jotka vaikuttavat ilmiön taustalla.

Käytin tutkimuksessani harkinnanvaraista pientä otantaa. Tähän päädyin siksi, että pyrin aineiston avulla mahdollisimman perusteelliseen analysointiin ja kattavaan käsitteellistämiseen näkemään saattamisen kontekstissa. Haastateltavia yhdistää visuaalisen taidekasvatuksen ja yleisesti taiteen merkityksen pohtiminen kasvatuksessa sekä lisäksi se, että heidän ajatuksensa olivat tehneet vaikutuksen minuun taidekasvatuksen opinnoissani. Siksi olikin mielenkiintoista saattaa nämä arvostamani asiantuntijat keskustelemaan keskenään. Asiantuntijat olivat vaikuttaneet minuun kukin eri tavallaan ja myös tässä tutkimuksessa kukin asiantuntija valaisee tutkittavaa ilmiötä omasta horisontistaan. Pyrin tuomaan näkyviin niin aineistosta nousseet yhtäläisyydet kuin eroavuudet. Tätä kautta pyrin luomaan näkemään saattamisen ilmiöön uutta näkökulmaa ja ulottuvuutta sekä samalla rakentamaan siitä käsitteellistä ymmärrystä.

Gadamerin hermeneutiikkaan sisältyvä tulkinnan etiikka viittaa tulkitsijan alisteiseen asemaan suhteessa tekstiin. Gadamerin mukaan onnistuneessa tulkinnassa tulkitsija itse antaa vain äänen sille merkitykselle, joka on jo siinä itsessään. Tätä voi kutsua nöyryyden ja luottamuksen hermeneutiikaksi. (Koski 1995, 185.) Gadamerilaiseen hermeneutiikkaan kuuluva dialogisuus ja toisen kunnioittaminen on tarkoittanut tässä tutkimuksessa äänen antamista haastattelijoille ja perinteelle. Olen pyrkinyt tuomaan heidän äänensä kuuluviin ja näkyväksi, jotta lukija voi seurata tekemiäni tulkintoja. Tutkimusraportti on tutkijan tulkinnallinen konstruktio eli olen tutkijana aineistoa raportoidessani myös tulkintojen tekijä. Siksi joku toinen tutkija saattaisi painottaa enemmän joitakin muita aineistosta löydettäviä ulottuvuuksia (Kiviniemi 2015, 86).

LÄHTEET

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Eisner, E. 2002. The Creation of the Mind. New Haven & London: Yale University Press.

Eskola, J. 2015. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola Juhani ja Vaali Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 185–206.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Gadamer, H-G. 1979. Truth and Method. Lontoo: Sheed & Ward.

Hegel, G. W. F. 2010. Encyclopedia of the Philosophical Sciences in Basic Outline Part 1: Science of Logic. Englanniksi kääntäneet Klaus Brinkmann ja Daniel O. Dahlström. Cambridge: Cambridge University Press.

Hirsjärvi, S., Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Holdrege, C. 1996. Genetics and the Manipulation of Life: The Forgotten Factor of Context. New York: Lindisfarne Press.

Holdrege, C. 2013. Thinking like a Plant. A Living Science for Life. Massachusetts: Lindisfarne Books.

Hollo, J. 1918/1932. Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I. 2. Painos. Helsinki: WSOY.

Hollo, J. A. 1952. Kasvatuksen maailma. Porvoo: WSOY.

Huttunen, R. 2007. Gadamerilainen ja habermasilainen asenne kasvatushistoriallisessa tutkimuksessa. Kasvatus ja aika 1/2007. Verkossa osoitteessa http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?page_id=67

Huttunen, R., Kakkori, L. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenologinen tutkimus. Teoksessa Saari, A., Jokisaari O.-L., Värri V.-M. (toim) Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy. 367–401.

Kallio, M. 2008. Taideperustaisen tutkimusparadigman muodostuminen. Synnyt 2/2008. Taideteollinen korkeakoulu. 106–115.

Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola Juhani ja Vaali Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 74–88.

Klee, P. 1987. Modernista taiteesta. Suom. K. Pasanen. Helsinki: Suomen Taiteilijaseura ry.

Kolb, D., A. 1984. Experiential learning. Experience as the Source of Learning and Development. New Jersey: Prentice Hall Englewood Cliffs.

Koski, J. 1995. Horisonttiensulautumisia. Keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 149.

Lehtovaara, M. 1994. Tieto itsestä yksilön merkitysten kokonaisuudessa. Teoksessa Jorma Lehtovaara ja Riitta Jaatinen (toim.) Dialogissa – matkalla mahdollisuuteen. Tampereen yliopisto, Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A21. 57–79.

Martusewicz, R.A. & Edmondson, J. & Lupinacci, J. 2014. EcoJustice Education: Toward Diverse, Democratic, and Sustainable Communities. New York: Routledge. 1-86.

Merleau-Ponty, M. 1986. Phenomenology of Perception (Phenomenologie de la perception 1945). Translated by Colin Smith. Lontoo: Routledge.

Merleau-Ponty, M. 1993. Silmä ja mieli (L’OEil et l’Esprit 1964). Suom. K. Pasanen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Taide.

Nussbaum, M. 2011. Talouskasvua tärkeämpää. Miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä? (Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities 2010). Suom. T. Soukola. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Verkossa osoitteessa http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Rauhala 1983/2014. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Salminen, A. 2005. Pääjalkainen. Kuva ja havainto. Toim. Inkeri Koskinen. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B 77.

Sava, I. 1993. Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa I. Porna & P. Väyrynen (toim.) Taiteen perusopetuksen käsikirja. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 15–43.

Sava, I. 1998. Taiteen ja tieteen kietoutumisesta tutkimuksessa. Teoksessa M. Bardy (toim.) Taide tiedon lähteenä. Jyväskylä: Atena ja Stakes.

Sava, I. 2007. Katsommeko – näemmekö? Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Steiner, R. 1985. Vapauden filosofia. Suom. R. Wilenius. Helsinki: Gummerus Oy.

Steiner, R. 2004. Lapsen kasvatusta hengentieteen kannalta. Suomen antroposofinen liitto.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Uljens, M. 2007. J.V. Snellman ja pedagogisen paradoksin ratkaisu. Kasvatus 38 (1), 7–16.

Varto, J. 2006. Seuraava askel – nykytaiteen viesti kuvataidekasvatukselle. Teoksessa K. Kettunen, M. Hiltunen, S. Laitinen & M. Rastas (toim.) Kuvien keskellä – Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta. Helsinki: Like. 149–157.

Varto, J. 2001. Kauneuden taito – estetiikkaa kasvattajille. Juvenes Print – Tampereen Yliopistopaino Oy.

Varto, J. 1996. Lihan viisaus. Kirjoituksia halusta, katseesta ja puheesta. Tampere: Tampereen yliopisto.

Virilio, P. 1994. Katoamisen estetiikka. Suom. M. Määttänen. Tampere: Gaudeamus.

Von Bonsdorff, P. 2006. Taide, tieto ja kauneuden haaste. Teoksessa K. Kettunen, M. Hiltunen, S. Laitinen & M. Rastas (toim.) Kuvien keskellä – Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta. Helsinki: Like. 158–168.

Värri, V-M. 2002. Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. Tampere: Tampere University Press.

Värri, V-M. 2007. Kasvatustilafilosofian tärkein tehtävä. Niin & Näin. Filosofinen aikakauslehti. Nro 52. 1/2007. Eurooppalaisen filosofian seura ry. 70–73.

Värri, V-M. 2014. Halun kultivointi ekologisen sivistyksen mahdollisuutena. Teoksessa Antti Saari, Olli-Jukka Jokisaari ja Veli-Matti Värri (toim.) Ajan kasvatusta – Kasvatustilafilosofia aikalaismarkkinoina. Tampere: Tampereen Yliopistopaino. 87–122.

Wilenius, R. 2006. Ihmiskuvasta steinerpedagogiikassa. Snellman-korkeakoulun julkaisuja.

Wilenius, R. 1987. Kasvatustilafilosofian ehdot. Jyväskylä: Atena kustannus Oy